

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MELCKA YULLE CONCEIÇÃO RAMOS

**O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP): um estudo em uma escola da rede
pública estadual de São Luís- MA**

São Luís - MA

2018

MELCKA YULLE CONCEIÇÃO RAMOS

**O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP): um estudo em uma escola da rede
pública estadual de São Luís- MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo

Linha de Pesquisa: História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana

Grupo de Pesquisa: Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana

São Luís - MA

2018

Ramos, Melcka Yulle Conceição.

O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PPP: um estudo em uma escola da rede pública estadual de São Luís - MA / Melcka Yulle Conceição Ramos. - 2018.

165 f.

Orientador(a): Maria José Pires Barros Cardozo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

1. Autonomia. 2. Gestão democrática. 3. Participação. 4. Projeto Político-Pedagógico. I. Pires Barros Cardozo, Maria José. II. Título.

MELCKA YULLE CONCEIÇÃO RAMOS

**O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP): um estudo em uma escola da rede
pública estadual de São Luís- MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
Orientadora (PPGE/UFMA)

Profa. Dr. Carlos André Sousa Dublante
Titular (D.E.II/ UFMA)

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Titular (PPGE/UFMA)

Dedico este estudo a todos que visam por meio das suas produções acadêmicas, e atuações no contexto educacional, uma escola que não esteja voltada para a manutenção do status quo, ao legitimar a hegemonia dos grupos dominantes, mas que cumpra a sua função social de forma a atender aos interesses das camadas populares, comprometida com a transformação social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de prosseguir os estudos, com isso poder vivenciar os espaços da universidade, aprender os conhecimentos sistematizados pela humanidade, desenvolver produções científicas, dialogar com as pessoas de diversas áreas, cujos ideais por vezes são diferentes, mas, principalmente agradeço pelo entendimento que obtive durante a minha trajetória acadêmica, do meu papel na sociedade, enquanto sujeito que visa transformá-la, pois almejo uma sociedade democrática, no sentido que todos possam ter vez e voz.

À família, em especial a minha mãe, Maria de Jesus da Conceição, e o meu irmão Airton Aimoré Ramos Dias Filho, por oferecerem as condições necessárias para que pudesse conquistar mais um sonho, a obtenção do grau de Mestre em Educação. E a Anne Rithelly Viana, pelo incentivo durante esta etapa acadêmica.

Aos meus amigos, pela atenção e paciência ao ouvir meus relatos durante o processo de pesquisa, principalmente aqueles que se envolveram diretamente, do processo de seleção do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE ao dia da defesa da dissertação, dentre eles, Andreia Lima, Ivan Jorge Torres, Maiara Bulhão, Rafael Castro, Nalzilene Raposo, Maria Ribeiro, Isabella Castro, George Azevedo, Adriana Aguiar, Leonardo Marçal, Jacyeude Passos, Luan Lemos e Almenbergues Jales.

Aos integrantes da 17ª turma do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, pela amizade, companheirismo, compartilhamento de conhecimento, especialmente Thalita de Fátima Sousa, Diego Rodrigo Pereira, Iracema Melo Sales e Janaina Nunes Lima.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria José pela orientação concedida. A sua experiência em realizar pesquisa, e os seus conhecimentos serviram de referência para elaboração desta produção científica. Aos sujeitos da pesquisa, pela colaboração, por meio das informações adquiridas nas entrevistas obtive subsídios para concretização dos objetivos propostos para o estudo.

Aos professores Oberdan Silva Sá, José de Ribamar Sampaio, Ana Lúcia Cunha Duarte, Jackson Ronie Sá, Maria José Rabelo Aroucha, Francisca das Chagas Silva Lima e Carlos Dublante por contribuírem com conhecimentos e experiências imprescindíveis para minha atuação como pesquisadora e profissional da educação.

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

Moacir Gadotti

RESUMO

Esta pesquisa contempla o estudo sobre o processo de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em uma escola da rede pública estadual de São Luís–MA. Tal estudo teve como objetivo analisar o processo de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de São Luís - MA. Para atingir o objetivo proposto foi necessário compreender o PPP como instrumento de gestão democrática; analisar os pressupostos teórico-metodológicos norteadores do processo de elaboração, execução e avaliação do PPP; identificar os princípios da gestão democrática presentes no PPP de uma escola da rede pública estadual de São Luís-MA e analisar as percepções dos sujeitos da comunidade escolar e local de uma escola da rede pública estadual de São Luís – MA e dos Assistentes Técnico-Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) sobre o PPP. Como fundamentação metodológica, adotamos a abordagem qualitativa, mediante pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a coleta de dados empíricos, realizamos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa: comunidade escolar e local, e os Assistentes Técnico-Pedagógicos da SEDUC. Dentre os autores utilizados para a fundamentação teórica destaca-se: Cardozo (2012); Dourado (2000); Dublante e Coutinho (2012); Gadotti (2001); Hora (2007); Libâneo; Oliveira e Toschi (2007); Paro (2008); Vasconcellos (2010) e Veiga (2008 e 2010). Os resultados da pesquisa indicam que o processo de implementação do PPP necessita ser democrático, expressando os seus anseios e interesses dos sujeitos da comunidade escolar e local. Desse modo, deve ser concretizado de acordo com a realidade e identidade da escola. Inferimos que em relação à escola pesquisada, a participação da comunidade escolar e local nesse processo ainda é um desafio a ser enfrentado pelos sujeitos do contexto educativo, pois revelaram que o processo de elaboração não foi participativo, ou seja, a gestão democrática não foi totalmente consolidada.

Palavras-chave: Gestão democrática. Participação. Autonomia. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

This research contemplates the study on the process of elaboration, execution and evaluation of the Political-Pedagogical Project (PPP) in a state public school in the city of São Luís-MA. The priority of this study was to analyze the process of elaboration, execution and evaluation of the Political-Pedagogical Project (PPP) developed in a public school in the city of São Luís - MA. In order to achieve the proposed goal, it was necessary to understand the PPP as an instrument of democratic management; analyze the theoretical and methodological assumptions guiding the process of elaboration, execution and evaluation of PPP; to identify the principles of Democratic Management present in the PPP of a state public school in São Luís-MA and to analyze the perceptions of the subjects of the school and local community of a public school in São Luís-MA and of Pedagogic technician assistant of State of Education Secretary of Maranhão (SEDUC) on the PPP. As a methodological foundation, we adopted the qualitative approach, through bibliographical, documentary and field research. For the empirical data collection, we conducted semi-structured interviews with the research subjects: school and local community, and SEDUC Pedagogic technician assistant. Among the authors used for the theoretical foundation are Cardozo (2012); Dourado (2000); Dublante and Coutinho (2012); Gadotti (2001); Time (2007); Libâneo; Oliveira and Toschi (2007); Paro (2008); Vasconcellos (2010) and Veiga (2008 and 2010). The results of the research indicate that the PPP implementation process needs to be democratic, expressing its desires and interests of the subjects of the school and local community. In this way, it must be carried out according to the reality and identity of the school. We infer that in relation to the researched school, the participation of the school and local community in this process is still a challenge to be faced by the subjects of the educational context, since they revealed that the elaboration process was not participatory, i.e., democratic management was not very consolidated.

Keywords: Democratic management. Participation. Autonomy. Political-Pedagogical Project.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.1	Contextualizando a pesquisa: do objeto de estudo aos objetivos.....	9
1.2	Metodologia da pesquisa.....	18
2	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: questões teóricas e legais	29
2.1	Concepções de organização e gestão escolar.....	29
2.2	Gestão democrática: participação e autonomia	35
2.3	A democratização da escola pública na legislação brasileira	54
3	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP): pressupostos teórico- metodológicos	66
3.1	Concepções sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP)	66
3.2	Importância e características do Projeto Político-Pedagógico (PPP).....	73
3.3	O processo de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político- Pedagógico (PPP)	78
3.4	Desafios e possibilidades para implementar o Projeto Político- Pedagógico (PPP)	88
4	A IMPLEMENTAÇÃO DO PPP NA ESCOLA ESTADUAL A: percepções dos sujeitos investigados	97
4.1	O contexto da pesquisa.....	97
4.2	Projeto Político Pedagógico: percepções dos sujeitos investigados.....	102
4.3	O processo de elaboração, execução e avaliação do PPP vivenciado na Escola Estadual A	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICES	160

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção apresentamos brevemente sobre a implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em uma escola da rede pública estadual de São Luís - MA. Fez-se pertinente contextualizar a pesquisa desenvolvida abordando temas como a democracia, a gestão democrática, bem como os seus princípios: a participação e a autonomia.

O texto contempla a justificativa para o desenvolvimento da pesquisa, portanto, o porquê do estudo, a sua importância, as motivações que impulsionaram o interesse pelo objeto e a relevância científica e social. Destacamos o problema de pesquisa, o objetivo geral, expressando o que pretendemos finalmente alcançar, e apresentamos os objetivos específicos, constituindo-se nas etapas que orientaram todo o processo da investigação, do referencial teórico à análise dos dados.

A seção tem ainda o intuito de apresentar a metodologia da pesquisa, ou seja, os procedimentos que foram utilizados para atingir os objetivos planejados, nessa etapa da investigação consideramos a coerência epistemológica, metodológica e técnica. Nesse sentido, expomos a abordagem, ou seja, a forma como os dados coletados foram abordados, os tipos de pesquisa e os critérios definidos para a escolha do campo da investigação. Quanto à fase prática da pesquisa, apontamos o instrumento de coleta de dados utilizado, a forma como estruturou-se, quem foram os sujeitos da pesquisa, a composição da amostra, por fim, demonstramos como foram analisados os dados coletados no decorrer da pesquisa.

1.1 Contextualizando a pesquisa: do objeto de estudo aos objetivos

A presente pesquisa diz respeito ao processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, considerado um instrumento teórico-metodológico da gestão democrática. Essa concepção de gestão está postulada no artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996, além de outros documentos legais, tais como, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, e o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE-MA) de 2014-2024.

A gestão democrática relaciona-se à busca da disposição de condições e do estabelecimento dos meios para atingir os objetivos educacionais de forma coletiva

em uma organização, como exemplo, a escola. Esses objetivos estão vinculados à melhoria da formação dos sujeitos, nos processos de ensino e aprendizagem, o que demanda das organizações práticas de gestão que contribuem para o cumprimento da função social da escola, isto é, a socialização dos conhecimentos, na tentativa de formar sujeitos participativos.

A democratização nos sistemas de ensino e na escola constrói-se quando o processo decisório é desenvolvido mediante a participação dos sujeitos da comunidade escolar e local¹, e da sociedade civil, nas assembleias, conselhos, eleição de cargos de gestão, espaços em que poderão ter a oportunidade de coletivamente identificar as necessidades na área da educação, definir os objetivos educacionais e estabelecer os compromissos de cada segmento quanto à coordenação, acompanhamento e avaliação das ações deliberadas.

Evidentemente a gestão democrática é uma concepção de gestão cujo processo de implementação deve proporcionar o aprendizado da democracia, por consequência, contribui para o rompimento às formas de organização e gestão escolar fundamentadas no autoritarismo, pautadas nas relações de subordinação, na rigidez normativa, e na racionalização do trabalho, isto é, existe a retirada da possibilidade de todos participarem na tomada de decisão, destinando essa fase aos sujeitos que estão ligados aos cargos de gestão; aos demais, a participação vincula-se apenas à execução das tarefas.

No âmbito da escola, a gestão democrática refere-se à participação dos profissionais da educação, dos alunos, dos pais e membros da comunidade local na organização e gestão escolar, implica em torná-los gestores e não meros agentes ou receptores dos serviços educacionais, sem, com isso, evidentemente desresponsabilizar o Estado pelo seu provimento.

Na gestão democrática os sujeitos da comunidade escolar e local, ao lado do Estado, assumem responsabilidade pelo que ocorre na escola, com isso podem participar na tomada de decisão, não eliminando, obviamente, a participação na execução e avaliação das ações deliberadas. Nessa concepção de gestão, tais sujeitos podem direcionar a escola a partir dos meios e procedimentos optados por

¹ Neste estudo, utilizamos o termo “comunidade escolar e local” para significar o conjunto de pessoas que estão envolvidas na escola, abrangendo o seu espaço interno e externo, logo gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, pais, alunos, representantes de associações de bairro, etc.

eles, pois detêm autonomia relativa para decidirem sobre os rumos que a instituição deve seguir, de acordo com os seus interesses, objetivando realizar melhores condições na formação dos sujeitos.

A participação e a autonomia são princípios da gestão democrática e, como tais, não podem ser limitados a mera citação nos documentos dos sistemas de ensino, ou mesmo das escolas, pois suas concretizações na prática são pertinentes para o alcance de uma escola em que sejam correspondidos os anseios, as necessidades das camadas populares.

O princípio da participação diz respeito à partilha do poder na escola, isto é, os sujeitos da comunidade escolar e local podem interferir nas decisões sobre os aspectos administrativos, pedagógicos, curriculares, etc., devendo se responsabilizar pela elaboração, execução e avaliação das ações decididas, definindo coletivamente nos rumos da instituição.

Os sujeitos ao se tornarem partícipes no processo de tomada de decisão, possuirão a vivência de formas democráticas de exercício de poder, desenvolvidas nos mecanismos de participação, a exemplo disso estão: o Conselho de escola, o Conselho de classe, a implementação do PPP.

Desse modo, existem diversas formas de a participação incidir na escola e estas variam de acordo com o nível de envolvimento dos sujeitos na mesma. Neste estudo, na perspectiva da gestão democrática, ressaltamos a participação como engajamento definida por (LÜCK, 2009). Essa necessita da presença do sujeito, demanda uma fala direcionada do mesmo, repercutindo em uma ação. Cada segmento da escola precisa estar representado, sendo exposto às suas necessidades, especificidades, para que sejam contempladas por meio de planos, programas e projetos.

Quanto ao princípio da autonomia, refere-se à condução da escola por meio de objetivos que são definidos pelos seus próprios sujeitos, ou seja, são as decisões tomadas coletivamente pela comunidade escolar e local que orientam a escola, na tentativa de proporcionar melhores condições para cumprir a sua função social.

Ao longo do estudo enfatizamos que a autonomia não se constitui num princípio assegurado apenas por meio de uma determinação legal, pois o que garantirá sua concretização é o fato dele ser apropriado pela comunidade escolar e local. A escola será autônoma quando aqueles que a compõem assumem o seu poder de decisão, opondo-se às formas autoritárias de gestão escolar.

Nesse sentido, não se trata de uma liberdade absoluta, tendo em vista que por pertencer a um sistema de ensino, a escola submete-se a uma legislação comum a todas as outras, daí a autonomia ser relativa. Ressaltamos que as normas e as diretrizes oriundas das instâncias superiores necessitam ser interpretadas, discutidas nos órgãos deliberativos e, a partir disso, poderão ser adotadas totalmente ou parcialmente, com base na realidade da escola.

Um dos instrumentos que podem contribuir para a prática da gestão democrática, bem como fazer com que seus princípios sejam consolidados é o PPP. Ressaltamos que esse é o instrumento que deveria organizar o trabalho pedagógico da escola, nortear a prática educativa, não somente das ações específicas da gestão escolar, mas até mesmo na atuação dos professores. Por meio dele, pode ser possível compreender a realidade e identidade da escola.

O PPP tem sido atribuído por diversas denominações, no entanto, a denominação adotada para este estudo foi Projeto Político-pedagógico (PPP), escolha que se deu por considerarmos seu caráter amplo, tendo em vista que abrange várias dimensões da escola: a administrativa, financeira, pedagógica, curricular, cultural e econômica. Convém explicar que tal denominação foi utilizada nos estudos de Cavagnari (2010), Lacerda (2004), Lima (2006), Martins (2010), Vasconcellos (2010), Veiga (2008 e 2010), entre outros.

Assim, diversas são as concepções sobre o PPP, em virtude de se distinguirem a partir da ótica de cada autor. Nesta pesquisa trabalhamos com teóricos que buscaram conceituar e descrever o PPP, quanto ao seu processo de implementação, existem várias possibilidades de elaborá-lo, executá-lo e avaliá-lo. Vasconcellos (2010), por exemplo, organizou-o em fases, denominadas por marco referencial, diagnóstico e programação. Já Veiga (2010), aborda esse processo em dois momentos que estão interligados e relacionados pela avaliação: o da concepção (ato situacional e ato conceitual) e o da execução (ato operativo).

Cabe, portanto, à escola manifestar a sua opção pela metodologia a ser utilizada, uma vez que essa necessita ser coerente com a sua realidade, pautada nos interesses dos seus elaboradores. Nesta produção acadêmica, utilizaremos como referência a metodologia desenvolvida por Veiga (2010).

Após a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96 foi destinada às escolas a responsabilidade de implementação do seu PPP, feito que oportunizou às instituições a organização do seu trabalho pedagógico, o que se configura na conquista de sua

autonomia pedagógica, ainda que esta seja relativa. Cabe destacar que a lei mencionada assegura a possibilidade de elaboração desse instrumento, mas são os sujeitos da comunidade escolar e local que garantirão a sua concretização.

No PNE de 2014-2024, o PPP é traduzido em uma estratégia para a efetivação da gestão democrática, conforme a sua estratégia 19.6 (BRASIL, 2014). Nessa perspectiva, o PEE-MA, de 2014-2024 também coloca-o como estratégia para promover esse tipo de gestão. Mediante as estratégias 20.10 e 20.13 são expostas a preocupação em concretizar a participação dos sujeitos da comunidade escolar e local na implementação do PPP (MARANHÃO, 2014).

Nesse sentido, as escolas pertencentes à rede pública estadual do Maranhão, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), têm o desafio de elaborar, executar e avaliar o seu PPP, para que o planejamento das atividades escolares seja realizado de acordo com as intencionalidades propostas coletivamente.

A legislação educacional ao tornar o PPP um instrumento obrigatório nas escolas, pode ter suscitado o interesse dos pesquisadores em investigá-lo, o que repercute em trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos científicos, na produção de artigos científicos, monografias, dissertações, etc.

Torna-se pertinente conhecer o que tem sido abordado sobre a temática, os recortes do objeto recorrentes, as questões norteadoras das pesquisas, os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos utilizados, os autores mais utilizados na fundamentação teórica, as contribuições dessas produções acadêmicas para a gestão escolar e as suas possíveis lacunas.

Desse modo, identificamos e analisamos os resumos das dissertações sobre o PPP defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, disponibilizadas no banco de dados da biblioteca digital dessa instituição, vinculadas ao período de 2013-2017, a partir do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE)². Esse estado do conhecimento³ desenvolveu-se a partir das seguintes etapas: escolha do banco de

² O Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), foi desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), tem por objetivo proporcionar a implantação de bibliotecas digitais de teses e dissertações nas instituições de ensino pesquisa, com integração à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

³ Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 37) “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

pesquisas das dissertações e definição do termo PPP como descritor para direcionar as buscas. Para compor o material de análise foram selecionadas somente as dissertações cujo título apresentasse tal termo que estivessem dentro do recorte temporal 2013-2017.

Considerando apenas as pesquisas que se adequaram aos critérios do estado do conhecimento proposto, selecionamos três dissertações. De posse dos seus resumos, identificamos o recorte da pesquisa, o problema de pesquisa, os objetivos propostos, os autores utilizados no referencial teórico, a metodologia da pesquisa e as considerações finais. Vale mencionar que alguns resumos não apontam todos esses elementos.

Em 2013, duas dissertações se adequaram ao recorte do estudo. Brito (2013) na dissertação denominada “A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense”, estabeleceu o seguinte problema de pesquisa: como a inclusão desses alunos se anuncia no Projeto Político-Pedagógico escrito e vivido na escola que os matricularam? O objetivo visava analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência tendo como foco o PPP da referida instituição.

A fundamentação teórica foi pautada nos trabalhos de Baptista (2006), Bueno (2008), Ferreira e Ferreira (2004), Fontes (2009), Glat e Blanco (2009), Mendes e Almeida (2010) e Prieto (2010). No que se refere aos procedimentos metodológicos, a abordagem foi qualitativa. O tipo de pesquisa desenvolvida foi a bibliográfica, mediante a utilização dos estudos citados acima, documental por analisar o PPP da escola, e de campo, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o questionário.

Para realização da análise dos dados a pesquisadora utilizou a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O estudo revelou que esse instrumento é uma descrição regulatória, pois a inclusão escolar dos alunos com deficiências está ligada ao cumprimento das normativas legais, não sendo relacionado com a prática educacional da escola.

Macedo (2013) em sua pesquisa intitulada “A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense”, tratou do processo de elaboração/execução das políticas públicas para a educação básica do campo e refletiu sobre a construção do Projeto Político- Pedagógico para a educação básica nas escolas do campo, cujo

lócus são as escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária no Maranhão, conquistadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

A questão norteadora escolhida foi: qual o sentido da luta por educação pública desencadeada pelos movimentos sociais, em particular pelo MST, visando à construção do PPP para as escolas do campo? O objetivo pretendia apreender o sentido da luta por educação pública, desencadeado pelos movimentos sociais, em particular pelo MST, almejando à construção do PPP, delimitando-se ao estudo da primeira década do século XXI. Como referencial teórico a pesquisadora utilizou Coutinho (2009), Ribeiro (2012) Molina (2012), Taffarel (2012), Fontes (2010), Vendramini (2008), Veiga (2010), Caldart (2004), Freitas (2011), D'Agostini (2012), Dalmagro (2010) e outros.

O tipo dessa pesquisa foi bibliográfica, documental e de campo, com análise pautada na concepção dialética de educação. A dissertação visou contribuir criticamente para o delineamento do PPP das escolas do campo no Maranhão, considerando que tal projeto deve ser construído coletivamente, uma vez que se constitui em instrumento estruturante da identidade escolar.

Azevedo, em 2017, apresentou a dissertação denominada “GESTÃO DEMOCRÁTICA: uma análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político Pedagógico do IFMA/Campus São Luís Monte Castelo”, tal pesquisa foi desenvolvida vinculando gestão democrática e o PPP. O objetivo foi analisar a concepção de gestão democrática desse Instituto Federal de Educação, mediante as orientações contidas no PDI e no PPP, demonstrando como essa concepção é vivenciada pelos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

A pesquisadora compôs sua fundamentação teórica com os estudos de Saviani (2008, 1989), Frigotto (2010), Paro (2010, 1998, 2003, 2005, 2002), Hora (2010, 1994), Cury (2002, 2007, 1997), Chauí (2009), Dourado (2005, 2007, 2006), Libâneo (2012, 2015), Ferreira (2009, 2006, 2011), Cardozo (2012), Veiga (2003, 1995, 2010,) e outros.

Quanto à metodologia utilizada, ela se norteou pelo materialismo histórico dialético. O tipo de pesquisa estabelecido foi: pesquisa bibliográfica, e de campo. Como instrumento de coleta de dados, utilizou o questionário, apresentando questões abertas e fechadas e a entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.

Essa pesquisa constatou que apesar de o PDI e o PPP demonstrarem uma concepção de gestão democrática-participativa, ainda persiste um paradoxo entre o

discurso oficial e as práticas vivenciadas pelos sujeitos, tendo em vista a existência de práticas gerencialistas em detrimento das orientações democrático-participativa.

Ao considerar os resultados desse estado do conhecimento, observamos um dado relevante: a pouca produção sobre o PPP no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, pois em cinco anos houve apenas uma dissertação que destinasse atenção para o processo de implementação desse instrumento nas escolas públicas. Portanto, a presente dissertação pode tornar-se uma produção em que sejam ampliados os conhecimentos concernentes ao PPP, logo, os fundamentos, os pressupostos teóricos, e as formas de operacionalizá-lo com a participação dos sujeitos da comunidade escolar e local.

Evidentemente que o desenvolvimento de estudos sobre o PPP são imprescindíveis no Estado, para que o Sistema Estadual de Ensino reconheça a obrigatoriedade e, principalmente, a necessidade da sua viabilização, em torná-lo instrumento da gestão democrática nas escolas.

A importância de investigar essa temática decorre do fato de nos últimos anos embora tenha sido discutida na comunidade acadêmica, há pouca repercussão na sua viabilização nas escolas maranhenses. Ao chegar às escolas, é comum observarmos atitudes e respostas um tanto desconfiadas, desconexas, divergentes no que se refere ao PPP.

Quando elaborado, executado e avaliado democraticamente é perceptível a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e local. A ação coletiva no espaço escolar é um aspecto imprescindível, a sua concretização contribui para a autonomia da escola, além de poder eliminar práticas autoritárias do seu cotidiano. No entanto, a implementação do PPP de forma democrática ainda é vista como um desafio constante no âmbito das escolas públicas.

Durante a nossa experiência acadêmica, por meio dos constantes trabalhos acadêmicos na graduação em Pedagogia que permitiram a ida à escola, especialmente no Estágio Curricular Supervisionado (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Áreas Específicas) identificamos que as escolas não têm elaborado o PPP, com raríssimas exceções estão algumas que demonstraram tê-lo efetivamente.

Essa realidade evidenciada culminou no interesse em estudar o PPP, tornando-o objeto de estudo desde a investigação monográfica⁴. A referida pesquisa possibilitou investigar sobre a participação da comunidade escolar na elaboração desse instrumento em uma escola pública da rede estadual do Maranhão. Nesse sentido, a pesquisa se inseriu apenas como início de uma abordagem sobre o PPP, em que foram analisados somente as percepções dos profissionais da educação sobre esse instrumento.

Diferenciando-se da monografia, nesta dissertação ampliamos a amostra dos sujeitos da pesquisa, além dos profissionais da educação, incluímos um aluno, um pai/responsável, um representante da comunidade local e Assistentes Técnico-Pedagógicos da SEDUC, uma vez que a participação desses sujeitos são imprescindíveis no processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, devendo ser analisadas as suas percepções acerca do objeto de estudo.

Levando em consideração os argumentos até aqui mencionados, estabelecemos a seguinte questão norteadora, ou seja, o problema da pesquisa: como tem sido desenvolvido o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP em uma escola da rede pública estadual de São Luís- MA? Visando responder tal questão, objetivamos analisar o processo de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de São Luís - MA.

Desse modo, foi necessário compreender o PPP como instrumento de gestão democrática; analisar os pressupostos teórico-metodológicos norteadores do processo de elaboração, execução e avaliação do PPP; identificar os princípios da gestão democrática presentes no PPP de uma escola da rede pública estadual de São Luís-MA e analisar as percepções dos sujeitos da comunidade escolar e local de uma escola da rede pública estadual de São Luís – MA e dos Assistentes Técnico-Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) sobre o PPP.

A relevância científica e social desta pesquisa insere-se no sentido de ser uma possibilidade de ampliação de conhecimentos voltados para o tema em questão, pois

⁴ RAMOS, Melcka Yulle Conceição. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**: uma construção possível a partir da participação da comunidade escolar. 2015. 81 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

aborda sobre os seus fundamentos, pressupostos e operacionalização. Os resultados do estudo poderão favorecer informações que permitam desencadear uma nova postura em relação ao processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, não só para os sujeitos envolvidos no estudo, mas para a sociedade em geral, em especial para os acadêmicos, os profissionais da educação, uma vez que tais resultados serão publicados na forma de artigos, seminários e apresentação na escola que foi campo da pesquisa.

Nesse sentido, as conclusões e, provocações advindas da pesquisa podem despertar o interesse dos acadêmicos, pesquisadores e, com isso, suscitar outros estudos sobre o PPP, principalmente no que se refere à sua implementação de forma democrática nas escolas.

1.2 Metodologia da pesquisa

Resulta que, nesta pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, pois corresponde adequadamente à maneira na qual tomamos posição face à análise do objeto de estudo e aos pressupostos epistemológicos⁵ a ele ligados, uma vez que a opção por uma abordagem de pesquisa faz referência mais ao caráter epistemológico do que metodológico e técnico (SEVERINO, 2007). Portanto, essa escolha deu-se em virtude desse tipo de abordagem proporcionar o aprofundamento de um estudo, visto que possibilita a interpretação da realidade com visão ampla, cujos significados são de acordo com um dado contexto.

A abordagem qualitativa compreende um conjunto de metodologias cujos dados coletados durante a investigação são abordados envolvendo a interpretação dos fenômenos humanos e sociais. Segundo Gaio, Carvalho e Simões (2008) esta transcende à manipulação das variáveis ou tratamento experimental, logo, não está relacionada à mensuração dos dados, isto é, em quantificá-los, apresentá-los numericamente.

Assim, a abordagem qualitativa segundo Minayo (2010, p. 21) “Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Esses fenômenos se constituem numa parte da realidade social, em

⁵ Segundo Severino (2007, p. 107) “[...] refere-se à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento. Cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto e, dependentemente dessa relação, temos conclusões diferentes”.

que os indivíduos podem pensá-la, interpretá-la, e, dessa forma, podem se posicionar atribuindo significados a mesma.

Nessa perspectiva de interpretar e atribuir significados aos fenômenos, corroboramos com Chizzotti (2010, p. 79), ao apontar que,

[...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Desse modo, esta pesquisa ao analisar o processo de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de São Luís - MA, tendo com um dos seus procedimentos a análise das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o PPP, notoriamente não vai considerar sua tradução em números, indicadores quantitativos, uma vez que a pesquisa visa o aprofundamento no âmbito dos significados.

Ressaltamos, portanto, que o intuito não é descrever e explicar o fenômeno em questão numericamente, por meio de técnicas estatísticas, como porcentagens, mas pôr em evidência o significado das informações evidenciadas durante a fase de análise dos dados coletados.

Na abordagem qualitativa inserem-se várias metodologias de pesquisa, mas o que caracteriza uma metodologia como sendo dessa abordagem a partir da ótica de Mascarenhas (2012), é que os dados são obtidos e analisados simultaneamente, as pesquisas são descritivas, com a finalidade de compreender o objeto de estudo, o pesquisador tem forte influência sobre a pesquisa, cuja condução ocorre da maneira que julgar coerente. Essas características foram necessárias para o estabelecimento do tipo de pesquisa na qual este estudo está enquadrado.

Conforme os critérios estabelecidos por Vergara (2007), uma pesquisa pode ser classificada quanto aos fins e quanto aos meios. Com base nessa classificação, esta pesquisa constitui-se no que diz respeito aos fins, em explicativa, pois abordamos o objeto de estudo, descrevendo-o e interpretando-o, na tentativa de analisar o processo de implementação do PPP em uma escola pública da rede estadual de São Luís- MA, logo, visou esclarecer como ocorreu este fenômeno.

Quanto aos meios, ao considerar a natureza das fontes utilizadas para compreensão do objeto do estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Pesquisa bibliográfica, tendo em vista a necessidade da realização de um

estudo sistematizado em livros, artigos científicos, revistas científicas, etc. sejam esses impressos ou reproduzidos eletronicamente, esses proporcionaram as leituras fundamentais para a compreensão do objeto de estudo.

Para Gaio, Carvalho e Simões (2008, p. 155), a pesquisa bibliográfica “[...] promove o contato do/a pesquisador/a com tudo o que já foi produzido na área de interesse [...]”. Dessa forma, houve o contato com o que tem sido produzido na área da gestão escolar, especialmente, temas como gestão democrática, participação, autonomia foram elencados como palavras-chave durante o levantamento das obras. Essas uma vez reunidas, resultaram nas leituras, e o exercício crítico e reflexivo sobre o discurso identificado nas mesmas, de modo que foram interpretadas, contribuindo para a constituição do arcabouço teórico da pesquisa.

Arcabouço este que foi composto pelos estudos de Dourado (2000), Ferreira (2006), Gadotti (2001), Hora (2007), Lacerda (2004), Libâneo (2009 e 2016), Libâneo; Oliveira e Toschi (2007), Lück (2006 e 2009), Paro (2008), Vasconcellos (2010) e Veiga (2008 e 2010) que, ao lado de outros autores, dedicam-se a pesquisar sobre a gestão democrática, os seus princípios e as formas de construção.

Seus escritos ressaltam a necessidade dos sujeitos da comunidade escolar e local consistirem em partícipes no processo de tomada de decisão na escola, pois desse modo influenciarão na concepção de gestão adotada. Tal participação pode proporcionar a definição dos objetivos da instituição, estabelecer uma cultura organizacional favorável para o desenvolvimento das práticas democráticas. Assim, esse exercício compartilhado do poder repercutirá em decisões sobre as dimensões da escola.

A pesquisa documental, por sua vez, se diferencia da pesquisa bibliográfica quanto à fonte de coleta e dados, porque esse tipo de pesquisa prevê leitura em documentos, “[...] conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas [...]” (VERGARA, 2007, p. 48).

Nesta pesquisa foram analisados documentos oficiais, dentre eles, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 e o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE-MA) de 2014-2024. Ressaltamos que foi analisado o PPP da escola campo da pesquisa, sendo uma fonte primária, elaborado no próprio ambiente em que foi coletado, não tendo passado por nenhum tratamento analítico anteriormente.

No que diz respeito à pesquisa de campo, Vergara (2007, p. 47) revela que “é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”, portanto, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de São Luís - MA e na SEDUC.

A opção por um campo para a realização da investigação exigiu que estabelecêssemos alguns requisitos, a saber: que a escola fosse pública; nela existisse o PPP; que tivesse atingido as metas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁶(IDEB) de 2015 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (5º ano) e nos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) e aceitasse participar do estudo.

A escola da rede pública estadual de São Luís - MA que preencheu aos requisitos propostos para o estudo foi denominada de Escola Estadual A, visando à preservação da sua identidade. Justificamos a opção pela escola pública em virtude desta produção acadêmica ser uma possibilidade de expor o trabalho realizado em seu interior, os benefícios que realiza para a comunidade escolar e local, na maior parte das vezes é desconhecido pela sociedade em geral, uma vez que a esfera pública tende a ser vista como desqualificada, ineficiente e incapaz de funcionar, visão essa que tem sido influenciada pela ideologia neoliberal.

A Escola Estadual A possui o PPP que foi elaborado no ano de 2017. Em seu texto traz na apresentação que devido às mudanças ocorridas nos últimos anos na área da educação, os sujeitos da comunidade escolar e local observaram a necessidade de adequar esse instrumento à realidade evidenciada (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 4).

Quanto ao IDEB, este foi utilizado como critério, por ser um indicador relevante, tendo em vista que demonstra as fragilidades das escolas relacionadas ao fluxo e desempenho escolar. Diante disso, torna-se um propositor, mobilizador de políticas públicas, podendo também configurar-se em um indutor de ações tanto nas Secretarias de Educação, quanto nas escolas, visando a melhoria da qualidade da educação.

No entanto, reconhecemos este indicador como sendo de resultado, e não de qualidade, em virtude de corroborarmos com Chirinéa e Brandão (2015), ao afirmarem que o IDEB é insuficiente para retratar a qualidade da educação, pois faz relação

⁶ Os dados foram coletados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados do IDEB em 2015: 5º ano (5.3) e 9º ano (4.7).

apenas a partir do fluxo e do desempenho escolar, desconsiderando outras variáveis que interferem na qualidade da educação.

Quanto à aceitação para participar do estudo, os sujeitos que compõem a gestão escolar da Escola Estadual A demonstraram interesse na pesquisa, e, dessa forma, autorizaram a sua realização na instituição, uma vez que foram informados sobre as características e objetivos da mesma, bem como das atividades que seriam realizadas na instituição a qual representam. Tais sujeitos estão cientes de suas responsabilidades como instituição coparticipante do estudo e dos seus compromissos no resguardo da segurança e bem-estar dos demais sujeitos da pesquisa nela selecionados.

No que se refere à SEDUC, esse local foi escolhido por essa instituição possuir um papel fundamental no processo de elaboração, execução e avaliação do PPP nas escolas da sua rede, isto é, por apresentar documentos orientadores que auxiliem a comunidade escolar e local na implementação desse instrumento, acompanhando, assim, o andamento das ações propostas, e, além disso, desenvolve formação continuada com conteúdos referentes à organização e gestão escolar, dentre eles, gestão democrática, planejamento participativo.

No que se refere ao instrumento de coleta de dados, optamos pela entrevista, pois é útil para o levantamento de informações pertinentes para responder o problema de pesquisa, adequada a abordagem qualitativa e aos tipos de pesquisa que esta se insere.

A escolha por esse instrumento consiste na profundidade nos dados obtidos por meio dele, isso porque é uma conversa direcionada, com objetivo de obter informações oralmente sobre determinado assunto. O tipo de entrevista utilizado foi a semiestruturada. Segundo Gressler (2007, p. 179) “É construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade”. Nesse sentido, foi uma oportunidade de obtenção de dados relevantes que não se encontram em fontes publicadas.

Quanto ao roteiro da entrevista semiestruturada, foram utilizados roteiros divididos em dois blocos, cujas perguntas foram coerentes ao objeto de estudo e adequadas aos segmentos da comunidade escolar e local. Desse modo, elaboramos três roteiros, um deles foi destinado aos profissionais da educação, o segundo, para os pais/responsáveis, aluno e representante da comunidade local, e o último, proposto aos Assistentes Técnico-Pedagógicos da SEDUC.

O primeiro bloco foi intitulado de Projeto Político-Pedagógico (PPP): instrumento da gestão democrática, composto por três perguntas abertas; o segundo, denominado de Projeto Político-Pedagógico (PPP): elaboração, execução e avaliação, contendo sete perguntas abertas, perguntas essas que proporcionaram aos sujeitos responderem livremente com linguagem própria, expondo suas visões sobre cada assunto (APÊNDICE B; APÊNDICE C; APÊNDICE D).

Os sujeitos da pesquisa abrangeram a comunidade escolar e local de uma escola da rede pública estadual de São Luís – MA e os Assistentes Técnico-Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), tendo em vista a necessidade de analisar as suas percepções acerca da gestão democrática, dos princípios dessa concepção, a participação e a autonomia, e do processo de elaboração, execução e avaliação do PPP.

Para a realização das entrevistas, definimos os sujeitos que iriam compor a população amostral da pesquisa, sendo escolhidos a partir do critério não probalístico, do tipo por tipicidade (VERGARA, 2007). A seleção não adveio via estatística, mas a partir da sua representatividade, cuja percepção do sujeito fosse imprescindível para compreender como ocorreu o processo de implementação do PPP na escola campo da pesquisa.

A composição da amostra foi uma gestora escolar, uma gestora adjunta, uma coordenadora pedagógica, duas professoras, uma secretária, um aluno, uma mãe de aluno, um representante da comunidade local e três Assistentes Técnico-Pedagógicos da SEDUC, representantes dos respectivos setores: Superintendência de Educação Básica (SUEB), Superintendência de Gestão Educacional (SUPGE) e da Supervisão de Currículo (SUC).

Desse modo, apresentamos aos sujeitos da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram expostas informações acerca da pesquisa, tais como: o tema, o objetivo, os procedimentos metodológicos adotados na sua execução, o porquê de ter sido selecionado para participar da mesma, os benefícios advindos dos seus resultados. Tal termo foi impresso em duas vias originais, sendo que uma foi arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra fornecida ao sujeito da pesquisa (APÊNDICE A).

Ressaltamos que os entrevistados tiveram as suas identidades preservadas, logo foi utilizada a terminologia Sujeito, diferenciado por letras, exemplo Sujeito A, Sujeito B, Sujeito C, etc., tendo em vista o cumprimento das diretrizes e normas

regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos, contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde- CNS, nº 466/2012. Nesse sentido, atendemos aos fundamentos éticos e científicos durante todas as fases desta pesquisa, ao garantir o sigilo e privacidade dos participantes da mesma, utilizando as informações somente para fins acadêmicos.

De posse do PPP e do material oriundo das entrevistas realizadas, tornou-se pertinente a análise dos seus respectivos conteúdos, ou seja, houve o intuito de compreender criticamente os significados do que se encontrava explícito ou implícito nas respostas dos sujeitos investigados.

Para a análise das informações, optamos pela técnica de análise de conteúdo, em virtude de ser aplicada na análise de diversas linguagens: escritos, oral, gestual, etc. Para compreensão do que consiste essa técnica, a sua finalidade e como funciona, recorremos a Bardin (2011, p. 48), que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A partir dessa definição, evidenciamos o campo de aplicação da análise de conteúdo, cujas técnicas de análise servem para interpretar os mais variados materiais, sejam eles, uma obra literária, um depoimento acerca de um produto, ou serviço, uma entrevista, entre outros.

É uma possibilidade de analisar os conteúdos em uma perspectiva qualitativa, ou seja, vincula-se ao conhecimento e interpretação dos fenômenos, expondo os significados. Por meio da análise de conteúdo podemos conhecer o que está implícito no conteúdo dos materiais coletados na pesquisa documental e na pesquisa de campo, uma vez que permite ir além do que está visível em uma primeira leitura.

Como explícito na definição de Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, dessa forma, para analisar os materiais de pesquisa, utilizamos o tipo de análise temática. Nesta, o foco é o tema e segundo Gomes (2010, p. 86), “Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”.

O tema, portanto, pode ser utilizado para analisar as motivações de opiniões, de atitudes e valores. Portanto, é nessa perspectiva que serão analisados o texto do

PPP e as respostas às questões abertas da entrevista semiestruturada. Em ambos materiais houve recortes de frases, portadoras de significações sobre um determinado assunto.

Resulta que optamos pela proposta por Bardin (2011), que estabelece as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Inicialmente foi realizada uma leitura completa do material, seja do PPP e das entrevistas, uma vez que é necessário que haja uma visão do conjunto, para percebemos as particularidades do material, e, com isso, já foram recordados as possíveis concepções dos teóricos utilizados na pesquisa que orientaram a interpretação do material.

A etapa seguinte foi a exploração do material, sendo necessário reduzir a quantidade de informações contidas no PPP e nas entrevistas, atrelando as categorias. A categorização refere-se a “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) [...]” (BARDIN, 2011, p. 147).

Nesta pesquisa, as categorias foram estabelecidas previamente, emergentes da fundamentação teórica da pesquisa, são elas: democracia, gestão democrática, participação e autonomia, tais categorias são abordadas ao longo das seções da dissertação.

A partir da distribuição dos trechos das entrevistas por categoria, a etapa seguinte foi o tratamento e interpretação do conteúdo, para isso utilizamos a inferência, pois constitui-se em um tratamento lógico do conteúdo sob análise, é uma transição entre a descrição do conteúdo explícito para a interpretação do mesmo.

Nesta etapa, buscamos conhecer o que levou o sujeito da pesquisa a relatar determinado enunciado, características antecedentes da mensagem, e as consequências do mesmo, o que pode provocar na realidade a partir da percepção apresentada pelos investigados.

Para conseguirmos fazer a inferência foi imprescindível questionar sobre: no caso do texto do PPP, o que induziu os sujeitos da comunidade escolar e local a reconhecerem a necessidade de uma gestão democrática para a organização e gestão da sua escola? Qual a importância de o PPP expressar os princípios da gestão democrática? No texto das entrevistas, o que pode ter levado os sujeitos da pesquisa a apresentarem determinada concepção sobre a gestão democrática, sobre o PPP? Quais as consequências dessas concepções para a implementação do PPP? o

conhecimento do contexto do material analisado foi necessário, pois facilitou na realização da inferência.

No que diz respeito à interpretação, etapa que visamos ir além do material, isto é, fazer a articulação do que está descrito, visualmente perceptível, com os fatores que lhes determinam, pois são ligados ao contexto do que foi dito. Tratamos os conteúdos com intuito de produzir conhecimento na área da gestão escolar, mas, isso só foi possível porque atribuímos significados aos mesmos, articulando-os aos estudos da fundamentação teórica acerca da democracia, gestão democrática, participação, autonomia e principalmente sobre o PPP, temas esses que orientaram toda a análise.

De acordo com Gomes (2010, p. 91) realizamos a interpretação quando realizamos “[...] uma síntese entre: as questões de pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Nesse sentido, essa etapa finalizou-se ao elaborarmos uma redação por tema, com destaque para trechos do PPP e das entrevistas, abordando-os com as conclusões da pesquisa, pautadas em outros estudos, concepções dos teóricos. Por meio dessa redação foram discutidas diversas partes dos materiais analisados, contemplando os objetivos e a questão norteadora da pesquisa.

Nesse sentido, organizamos esta dissertação em cinco seções. A primeira seção, definida como **“INTRODUÇÃO”**, consiste na exposição breve do objeto de estudo. Apresenta a justificativa para o desenvolvimento da pesquisa, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos propostos para respondê-lo, em seguida expomos a relevância científica e social da pesquisa.

Posteriormente, são apresentados a metodologia da pesquisa, ou seja, os procedimentos que foram utilizados para atingir os objetivos da mesma. No que diz respeito à abordagem da pesquisa, optamos pela qualitativa de acordo com os estudos de Chizzotti (2010), Gaio, Carvalho e Simões (2008), Mascarenhas (2012), etc. Para demonstrar o tipo desta pesquisa, utilizamos a classificação estabelecida por Vergara (2007).

Foram expostos os critérios para a escolha do campo da investigação, bem como a justificativa que apoiaram tal opção, o instrumento de coleta de dados, os sujeitos da pesquisa. Logo, a composição da amostra, e a forma de análise dos dados, com base nos estudos de Bardin (2011), Gomes (2010), Gressler (2007).

A segunda seção foi denominada de **“GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: questões teóricas e legais”**, antes de abordarmos acerca da gestão democrática, foi pertinente apresentar as concepções de organização e gestão escolar, a técnico-científica e a sociocrítica, baseadas principalmente nos estudos de Brito (2013) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), ressaltando as suas características e os desafios para mudar as formas verticalizadas, autoritárias e burocráticas de funcionamento da escola.

Em seguida, expomos o conceito de democracia, a partir dos autores Bobbio (2009), Chauí (2007) e Hora (2007), discorremos sobre a gestão democrática tendo como norte as percepções dos autores, entre eles, Dourado (2000), Ferreira (2006) e Gadotti (2001). Destacamos os princípios da participação e autonomia, uma vez que esses são pressupostos para esse tipo de gestão. No que se refere à participação, citamos algumas definições, oriundas da ótica de Dalmás (2009), Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) e Paro (2008).

No que diz respeito ao princípio da autonomia, para defini-la recorremos aos estudos de Barroso (2000), Gadotti e Romão (2001), Lacerda (2004), etc., para ressaltar que a autonomia da escola é relativa, utilizamos as percepções de Cardozo (2012), Dublante e Coutinho (2012), por fim, expomos as dimensões básicas da autonomia, baseado em Veiga (2010). Para finalizar a seção, expomos sobre a democratização da escola pública por meio do que determina a legislação.

A terceira seção, intitulada de **“PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP): pressupostos teórico-metodológicos”**, inicialmente abordamos a denominação do PPP, o porquê de: ser projeto, pedagógico e principalmente ter a sua dimensão política. A partir disso são mencionadas as concepções sobre o mesmo, à luz dos estudos de Cavagnari (2010), Ferreira (2007), Gadotti (2001), Martins (2010), Padilha (2001), Vasconcellos (2010), Veiga (2008 e 2010), entre outros.

Destacamos as características, bem como o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP na perspectiva da gestão democrática, fundamentado principalmente com base nos estudos de Dublante e Coutinho (2012), Lacerda (2004), Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), Pinheiro (2010), Vasconcellos (2010), Veiga (2010).

Por fim, analisamos os desafios que ocorrem comumente durante o processo de implementação do PPP, e as possibilidades para enfrentá-los. Para tanto, os estudos de Gadotti (2001) Lück (2006) e Dalmás (2009) foram pertinentes.

Quanto à análise do PPP e das entrevistas, estão abordadas na quarta seção intitulada de “**A IMPLEMENTAÇÃO DO PPP NA ESCOLA ESTADUAL A: percepções dos sujeitos investigados**”, inicialmente contextualizamos a escola pesquisada ao apresentar informações acerca do seu histórico, a sua estrutura física, a composição da comunidade escolar e enfatizamos o desempenho da escola quanto ao IDEB.

Nessa seção visamos ainda demonstrar o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP da Escola Estadual A. Articulamos, então, as informações oriundas da fundamentação teórica estudada sobre o objeto de estudo, com as informações colhidas na pesquisa documental e de campo. Realizamos, desse modo, a análise do PPP da escola campo da pesquisa, em que foram abordadas as categorias democracia, gestão democrática, participação, autonomia presentes no seu texto e nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

A partir dos resultados da investigação, desenvolvemos a quinta seção, denominada de “**CONSIDERAÇÕES FINAIS**”. Uma vez advindas da pesquisa, estas possibilitarão eventuais indagações, que poderão ser pesquisadas futuramente, permitindo a constituição de novos saberes no campo da gestão escolar.

Dessa forma, esperamos que os resultados da pesquisa colabore para avanços na área da educação, em especial da gestão escolar, ao serem utilizados para enriquecer o debate em torno da gestão democrática, concepção de gestão pela qual enfatizamos que o PPP deve atrelar-se. O estudo foi fundamentado em uma abordagem que visou ressaltar a importância de um processo de elaboração, execução e avaliação do PPP de forma democrática, portanto, com a participação da comunidade escolar e local, sendo imprescindível que esse instrumento se alicerce na coletividade, excluindo práticas autoritárias e fragmentadas na escola.

Por fim, indicamos as referências consultadas para fundamentar a análise sobre a implementação do PPP e os apêndices que auxiliaram na obtenção de dados.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: questões teóricas e legais

As concepções de organização e gestão escolar serão inicialmente destacadas nesta seção, ressaltando as suas características e implicações no contexto escolar, cujo enfoque é dado aos desafios para mudar as formas verticalizadas, autoritárias e burocráticas de funcionamento da escola. Posteriormente, abordamos o conceito de democracia, e as percepções dos autores acerca da gestão democrática, enfatizamos ainda os princípios da participação e da autonomia, sendo esses pressupostos para esse tipo de gestão. Finalizamos a seção abordando sobre a democratização da escola pública na ótica da legislação, portanto, foi realizada uma análise na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 e no Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE-MA) de 2014-2024.

2.1 Concepções de organização e gestão escolar

É imprescindível que haja reflexão pela comunidade escolar e local sobre a maneira em que pode ser organizada e gestada uma escola, na tentativa de objetivar uma forma que contribua para que a escola pública seja para todos, ao respeitar a diversidade social, cultural e garantir a qualidade social.

A organização e a gestão para Libâneo, Oliveira e Toshi (2007, p. 293) relacionam-se ao conjunto de “[...] ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas”.

Compreendemos que a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais significa a opção pelos mais adequados para atingir aos objetivos da instituição. A coordenação e acompanhamento são as ações que visam articular a atuação dos sujeitos da comunidade escolar e local em prol do alcance desses objetivos.

As condições e meios propostos pela concepção de organização e gestão escolar adotada refletem o posicionamento da comunidade escolar e local frente à sociedade, influenciados pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da mesma, ou seja, o modo que a escola se organiza e se estrutura demonstra o

compromisso com a sua função social, podendo contribuir para a conservação ou transformação da sociedade que faz parte. Conforme evidenciamos em Azevedo (2017, p. 30),

[...] compreende-se que a educação é um processo histórico de construções e desconstruções, fruto de determinantes externos e internos, sendo constituída e constituindo quem dela se utiliza, buscando a transformação social ou a reprodução de interesses particulares e manutenção de um determinado status quo.

Para que a escola seja transformadora, é pertinente transformá-la em seu interior. Logo, entendemos que a sua organização e gestão necessita ser democrática, tendo em vista o desenvolvimento de uma instituição participativa e autônoma.

[...] vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados [...] (PARO, 2008, p. 12).

A organização e a gestão das escolas públicas devem propiciar a participação efetiva das camadas populares nos rumos que a escola deve seguir, de forma a atender aos seus interesses, cuja própria transformação em seu interior favoreça aos mesmos, só assim podemos vislumbrar uma escola que desempenhará sua função social, comprometida justamente com a transformação social.

A organização e gestão da escola podem assumir várias modalidades, porque dependem da concepção que possui das finalidades sociais e políticas da educação quanto à sociedade e à formação dos sujeitos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) situam duas modalidades: a concepção técnico-científica e a sociocrítica.

A concepção técnico-científica, baseia-se na racionalidade em que a escola é vista como burocrática, tecnicista. Nesta concepção, o poder concentra-se em único segmento, o gestor escolar geralmente o detém, assim, ocorre centralidade nas decisões, essas são verticalizadas, ou seja, de cima para baixo, não há participação de todos os que compõem a comunidade escolar e local.

As atividades escolares são planejadas, executadas e controladas visando o alcance da eficácia e da eficiência das mesmas. As escolas cujo modo de organização se insere baseada nesta concepção, tendem a dar ênfase à estrutura organizacional,

logo podem atribuir atenção demasiada ao organograma de cargos, hierarquia das funções, cumprimento de normas.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), o modelo mais conservador dessa concepção é intitulado de administração clássica ou burocrática, porém atualmente é conhecido como modelo de gestão da qualidade total, com a predominância de métodos e práticas da administração empresarial.

No contexto da reforma do Estado nos anos 1990, foi redefinida a política educacional, repercutindo na gestão dos sistemas de ensino e das escolas, que passaram a ser orientados por um novo modelo de gestão⁷, denominado gestão gerencial, na tentativa de obter maior eficiência e eficácia no setor educacional.

Diante disso, os pressupostos da gestão gerencial foram aplicados a qualquer organização, portanto, as escolas também sofreram influência na sua forma de organização e gestão escolar. Azevedo (2017, p. 36) expõe que,

A escola, ao utilizar o modelo proposto pela administração de empresas, reproduz suas orientações de organização hierárquica, seus critérios de avaliação, acompanhamento e controle do trabalho, esta relação foi historicamente construída pelo sistema capitalista. Desta forma, ultrapassa o aspecto teórico e se concretiza na estrutura e no funcionamento do sistema escolar.

Nesse sentido, a relação gestão escolar e gestão gerencial deve ser analisada para que possamos evidenciar a sua influência nas práticas educacionais, em especial na gestão da instituição, com vistas a enfrentar os seus reflexos nos fins da educação.

A escola cuja organização e gestão visa a eficácia e eficiência, baseada no aspecto econômico, ou seja, na produtividade, cujo intuito consiste em produzir mais e melhor, com menos custos, não contribuirá para a transformação social; ao contrário, fortalecerá o desenvolvimento econômico de bases capitalistas por reforçarem a relação de subordinação entre os que pensam e os que executam as tarefas, reproduzindo as relações de dominação presentes nas sociedades de classes.

Enquanto a concepção técnico-científica tem essa relação de subordinação, ocorrendo a centralização das decisões, a concepção sociocrítica prevalece à decisão

⁷ De acordo com Oliveira (2015, p. 630) “Proclamada como a Nova Gestão Pública, a reforma do Estado implantada durante os anos 1990 teve como modelo a reforma realizada na Grã-Bretanha [...] A transposição do modelo para a realidade brasileira com administração pública gerencial foi defendida como uma mudança de estratégia na gerência, posta em prática por uma estrutura administrativa reformada”.

do coletivo, pois a tomada de decisão ocorre democraticamente, possibilitando aos sujeitos a reflexão sobre o que ocorre no cotidiano da escola e deliberar ações. O sentido de tomada de decisão para Ferreira (2006, p. 172) “[...] resulta de um processo complexo que se vai construindo por etapas sucessivas [...] em sequência, clarificando e tornando consistente o desenvolvimento do processo”.

Nesse sentido, a tomada de decisão é o processo gerado em torno da busca por solucionar um problema, podendo ser de forma individual ou coletiva. O primeiro passo para a tomada de decisão constitui-se na obtenção da consciência de que é necessária uma decisão, portanto, cabe o conhecimento do problema, do contexto em que está situado e existir uma intencionalidade definida ao buscar solucioná-lo.

Quanto à consciência, se ela ocorre no individual, o processo da decisão para a ação poderá ser de modo autoritário, pois os demais estarão no processo apenas para acatar, obedecer. Entretanto, se for realizada no coletivo, por meio da realização do debate, exposição de ideias, cada um terá a oportunidade de argumentar e expor seu posicionamento sobre o problema evidenciado (FERREIRA, 2006).

Na concepção técnico-científica a organização e gestão escolar é traduzida como algo objetivo e neutro, diferentemente da concepção sociocrítica em que são considerados o caráter intencional das ações desenvolvidas na escola pela comunidade escolar e local, estabelecendo relação com o contexto sociopolítico. Nessa concepção, as pessoas estão mais envolvidas no processo decisório, acontece com mais intensidade as interações sociais.

Brito (2013, p. 79) expõe uma diferença marcante entre a concepção técnico-científica e a concepção sociocrítica:

Por estar voltada para os elementos clássicos da administração, a abordagem técnico-científica não oferece um ambiente propício à participação dentro do processo de gestão escolar. Já, dentro de uma abordagem sociocrítica da gestão escolar, existe um espaço para o questionamento, a participação e a contribuição da comunidade escolar para o processo decisório.

Evidenciamos o antagonismo entre as concepções no que se refere à participação, pois na concepção técnico-científica dificilmente ocorre espaço para participação, cada segmento cumpre fielmente o que foi determinado pela gestor escolar, aos demais sujeitos da comunidade escola e local não são dadas as chances de expor suas visões, restando apenas a execução das ações pedagógicas.

Na concepção sociocrítica é possível a participação de todos da comunidade escolar e local no processo decisório, isso em virtude de estar ligada ao processo de gestão que considera a escola uma instituição autônoma, participativa e democrática. Desta concepção desdobram-se outras três concepções de organização e gestão escolar, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. O Quadro 1 a seguir demonstra a caracterização de cada uma.

QUADRO 1 – Concepções de organização e gestão escolar

CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR		
AUTOGESTIONÁRIA	INTERPRETATIVA	DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA
O coletivo assume protagonismo, pois é ausente a questão da direção centralizada, o que acentua a participação dos sujeitos da comunidade escolar e local. Existe a recusa às práticas autoritárias. Portanto, as práticas são democráticas, desencadeadas nos mecanismos de participação, tais como: Conselho de escola, Conselho de classe, implementação do PPP. Abdica a normas, pois valoriza as ideias propostas pelo grupo durante as discussões. Valorização do aspecto instituinte da escola, o poder de criação e instituição das suas próprias normas e procedimentos. A relevância é atribuída as inter-relações, ocorrendo pouca ênfase às tarefas.	Prioriza a subjetividade, a intencionalidade, a interação dos sujeitos nos processos de organização e gestão. Possui pouca preocupação com normas, procedimentos organizativos, privilegiando a ação organizadora, isto é, na prática, em que são compartilhados os valores, as percepções dos sujeitos. Busca praticar uma organização fundamentada nas experiências subjetivas e nas relações sociais.	Participação da comunidade escolar e local nas tomadas de decisão da escola, execução e avaliação das ações. São estabelecidos objetivos comuns, assumidos por todos, para que haja seu cumprimento. A tomada de decisão é feita coletivamente, mas cada sujeito assume sua parte no trabalho. São necessárias a coordenação e a avaliação das ações deliberadas. A relevância está tanto nas relações, quanto no que deve ser realizado pelos sujeitos.

Fonte: Elaborado com base nos estudos de (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Essas concepções são convergentes quanto à oposição, às formas de organização e gestão escolar que valorizam a questão do poder, o predomínio do autoritarismo, isto é, “exacerbação de autoridade [...] expressão individualista de interesses pessoais que não refletem os interesses coletivos” (FERREIRA, 2000, p. 112).

As mesmas se opõem à rigidez normativa e à racionalização do trabalho, pois dificultam a ocorrência da participação na tomada de decisão pelos sujeitos que não estão relacionados ao segmento da gestão escolar, retiram essa possibilidade destinando a participação somente na execução das tarefas, daquilo que foi previamente decidido.

Além disso, convergem ao considerarem o contexto social e político da escola, corroboram com a visão de a mesma ser o espaço no qual é propício o desenvolvimento de relações sociais justas, solidárias, igualitárias e valorizam o trabalho democrático. As divergências estão relacionadas em como serão operacionalizadas as formas concretas de organização e gestão.

Assim, com base nessas concepções é possível analisar a estrutura e a cultura organizacional em uma escola. Geralmente uma instituição detém exclusivamente características de uma concepção, pois sem dúvida serão encontrados elementos das demais, embora seja notório o predomínio de uma determinada concepção.

Poderá ocorrer de uma escola se considerar democrático-participativa, mas na prática é tradicional, técnica e burocrática. Dessa forma, convém à comunidade escolar e local o contínuo exercício reflexivo sobre as práticas de gestão desenvolvidas no seu âmbito, para que se evite esse equívoco.

Corroboramos com Oliveira (2013), pois compreende que em meio às diversas ações decisórias realizadas pela escola, na prática de uma gestão democrática, tem-se a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, esse instrumento pode contribuir para a superação da concepção técnico-científica, pois

[...] poderá alterar as relações verticais de poder no cotidiano escolar, promovendo participação na gestão, favorecendo o diálogo entre conhecimentos escolares, saberes e culturas populares, suscitando o interesse por questões até então não discutidas no âmbito da escola (BASTOS; MACEDO, 2004, p. 82).

A implementação democrática do PPP constitui-se em uma oportunidade de analisar e discutir sobre as dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras, etc. da escola. A partir disso será conquistada a sua autonomia, ao voltar-se para as decisões tomadas pelos sujeitos da comunidade escolar e local.

Uma escola que adota em teoria e prática uma concepção democrática, cujo interesse em obter a participação dos sujeitos na sua gestão é evidenciado, o PPP pode ser elaborado, executado e avaliado, uma vez que traduz os anseios dos seus

implementadores, pois a ação coletiva propicia a efetivação dos objetivos comuns que almejam alcançar.

Veiga (2010, p. 13) expõe a influência do PPP implementado de forma democrática na instauração de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola.

O projeto pedagógico, ao se constituir em um processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Evidenciamos o PPP como instrumento da ação coletiva, pela busca da autonomia e da reflexão sobre a estrutura de poder estabelecida na escola. Ressaltamos que tal instrumento só possui significado quando atrela-se à gestão democrática e é implementado democraticamente.

Existem várias concepções de organização e gestão da escola, mas neste estudo abordaremos o PPP relacionando-o à concepção democrático-participativa. No entanto, utilizaremos a denominação gestão democrática, adotada por diversos autores, dentre eles, Bordignon e Gracindo (2000), Brito (2013), Cardozo (2012), Dourado (2000), Dublante e Coutinho (2012), Ferreira (2006), Gadotti (2001), Hora (2007), Paro (2008), Sander (2009) e Schlesener (2006). A seguir enfatizamos essa concepção, uma vez que foi adotada como referência.

2.2 Gestão democrática: participação e autonomia como princípios

A gestão democrática da educação e da escola é uma reivindicação dos movimentos sociais, que lutam por uma educação de qualidade social. Nesse contexto, para compreender essa concepção de gestão, cuja menção ocorre por vezes em discursos em mobilizações sociais e nas produções acadêmicas, torna-se relevante o entendimento do que seja democracia, uma vez que para se constituir na realidade, o processo e as práticas democráticas precisam ser vivenciadas nos espaços formativos. Esse esclarecimento é pertinente, tendo em vista que a sua concretude envolve valores, princípios e prioridades que nem sempre são vivenciados pelos que a defendem, fato que repercute na sua pouca prática no Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação e nas escolas.

A concepção de democracia foi sendo modificada ao longo do tempo, por isso nota-se a sua redefinição ao analisar a democracia antiga e a democracia capitalista moderna. Em ambas a desigualdade e a exploração socioeconômica coexistem juntamente com a liberdade e a igualdade cívicas. Porém, na primeira concepção de democracia as relações entre as classes poderiam ser afetadas pela condição civil, portanto, a relação entre cidadãos e escravos sofreriam modificações. Conforme exposto por Wood (2011, p. 174):

Na antiga Atenas, a cidadania tinha profundas consequências para camponeses e artesãos; e, evidentemente, uma mudança da condição jurídica dos escravos - ou das mulheres – teria transformado inteiramente a sociedade. No feudalismo, seria impossível distribuir privilégio jurídico e direitos políticos sem transformar as relações sociais de propriedade existentes. Somente no capitalismo se tornou possível deixar fundamentalmente intactas as relações de propriedade entre capital e trabalho enquanto se permitia a democratização dos direitos políticos e civis.

Como observado acima, no capitalismo existe a presença da democracia que *a priori* era motivo de temor das classes dominantes da Europa, uma vez que se sentiam ameaçados quanto aos perigos oferecidos pela obtenção de direitos políticos pela classe trabalhadora, garantidos após lutas populares. No entanto, com o tempo essa preocupação com a extensão dos direitos políticos aos trabalhadores não obteve importância, à medida que o direito à cidadania não modificava as relações entre as classes.

Na democracia formal, o sufrágio universal representou avanços históricos, mas não obteve o impacto necessário quanto à relação apropriadores e trabalhadores, tendo em vista que “[...] a democracia poderia ser confinada a uma esfera ‘política’ formalmente separada, enquanto a ‘economia’ seguia regras próprias” (WOOD, 2011, 174). Notamos que a igualdade política na concepção de democracia no capitalismo ocorre sem desvincular-se da desigualdade socioeconômica, deixando a relação entre capital e trabalho intacta, pois não sofre qualquer modificação.

A partir do contexto demonstrado pelos estudos de Wood (2011), foi relevante resgatarmos qual o significado de democracia na perspectiva antiga, e reconhecermos a sua importância. Para tanto, apresentamos a concepção de Bobbio (2009, p. 30) que a caracteriza como sendo “[...] um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos”. As decisões referentes à sociedade serão tomadas por sujeitos autorizados, com vistas ao alcance das melhores condições de vida na mesma.

O poder de decisão no regime democrático é atribuído ao maior número possível de sujeitos. Nesse regime deve ser consolidado o que a maioria julga melhor, pois no processo democrático tem legitimidade apenas as deliberações advindas pela maioria daqueles em que foram dados o poder de decisão.

Além do maior número de sujeitos participantes nas decisões coletivas, e dos procedimentos, como a regra da maioria, Bobbio (2009), ressalta ainda que só essas características não bastam, são necessárias a apresentação de alternativas, ou seja, que os sujeitos estejam colocados frente a opções para que as suas deliberações sejam de fato reais.

Conforme destacamos, os sujeitos que vivenciam a democracia, buscam considerar o maior número possível de opiniões e interesses existentes na sociedade. Quanto maior o esforço em levar em conta a diversidade de interesses, mais as garantias institucionais corresponderão às necessidades e demandas da mesma. Isso porque há o reconhecimento da liberdade dos sujeitos, da sua diversidade e se tem a preocupação em garantir a articulação entre a unidade e a diversidade.

Chauí (2007, p. 148) expõe que na tradição do pensamento democrático, a democracia significa: “a) igualdade, b) soberania popular, c) preenchimento das exigências constitucionais, d) reconhecimento da maioria e dos direitos da minoria, e) liberdade [...]”. Para a autora, a democracia não ocorre somente por meio de um processo eleitoral, principalmente em seu caráter representativo. Nesse sentido, não pode ser reduzida a dimensão de um sistema político, mas deve relacionar-se a uma forma de vida social.

De acordo com Hora (2007, p. 49) aprendemos que a democracia constitui-se em uma “[...] forma de governo que envolve a totalidade dos governados e a igualdade de oportunidades, na qual os cidadãos participam direta e plenamente das decisões sociais [...]”. No entanto, a definição de democracia vai além dessa concepção, pois atrela-se à forma em que os indivíduos agem, traduzindo, assim, um valor adotado e visível nas ações desenvolvidas na sociedade, vivenciado em suas experiências.

A participação está evidenciada nas relações das instituições sociais, como um princípio fundamental quanto a conquista da democratização de um país, tendo em vista que, os cidadãos terão oportunidades de decidir e usufruir dos serviços sociais, atendendo às suas necessidades por meio da sua concretização.

No contexto educacional, a democracia pode apresentar-se em duas dimensões distintas, mas que são complementares. A de ordem interna, ocorre

quando as relações democráticas são desenvolvidas em seu interior, visível na forma da organização e gestão escolar, e na ação pedagógica; externamente, refere-se quando contribui para a democratização da sociedade, pois mediante a vivência das relações sociais e práticas democráticas na escola, os sujeitos poderão desenvolvê-las não só no âmbito da mesma, mas em outras instituições da sociedade (HORA, 2007).

Os sujeitos da comunidade escolar e local ao estabelecerem tais dimensões favorecerão a efetividade da democracia, combatendo diretamente a concepção técnico-científica de organização e gestão da escola. Cabe, portanto, aos profissionais da educação, em especial, o despertar para a democracia, fazendo com que os demais sujeitos envolvidos na escola busquem formas de luta e resistência, uma delas é a implementação da gestão democrática.

Essa concepção de gestão teve influência a partir da luta dos movimentos sociais organizados, tendo em vista as suas reivindicações quanto à ampliação da participação na política educacional e a democratização do próprio processo de gestão da escola, além disso, da crescente produção acadêmica nas universidades, instituições de pesquisa e desenvolvimento, visto que tais produções revelam a necessidade das organizações formativas estarem pautadas pela gestão democrática. Esse contexto é apresentado por Azevedo (2017, p. 51) ao relatar sobre a gestão democrática:

Na década de 1980 houve muitos movimentos sociais no país que lutaram em prol de uma redemocratização política. Nesse contexto, as discussões e debates e torno da gestão democrática tomaram força no campo educacional, os sujeitos envolvidos com o processo educativo sentiam necessidade de participar das decisões por meio da descentralização das políticas educacionais. A grande questão era construir uma escola que atendesse a todos os cidadãos com uma educação de qualidade.

Desse modo, esse tipo de gestão aos poucos foi se tornando uma tendência nos estudos brasileiros em educação, fato que contribui para sua instauração no pensamento administrativo da educação. Ao buscarmos compreender a gestão democrática, pontuamos a existência de várias interpretações que são dadas sobre a mesma, uma vez que são distintas quanto ao seu aspecto político e social, bem como dos seus processos de implementação. Tendo em vista os limites desta produção acadêmica, apresentaremos algumas concepções dos autores sobre essa concepção de gestão. De acordo com Dourado (2000, p. 79),

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Argumentamos, portanto, com base em Dourado (2000), que a gestão democrática pode possibilitar a participação da comunidade escolar e local na escola, por meio dos espaços, isto é, dos mecanismos de participação que suscitem o exercício democrático, cujos sujeitos aprenderiam a praticar a democracia, e, a partir daí teríamos menos presença do autoritarismo nas práticas educativas.

Segundo Dublante e Coutinho (2012, p. 186), a escola é considerada o melhor espaço para vivenciar a democracia, “[...] pois por meio dela os sujeitos que participam do dia-a-dia das escolas estão propícios a intervir na sua forma de funcionamento da gestão [...]”. Portanto, a escola é o local de aprendizado, notoriamente poderá ser um espaço no qual os sujeitos poderão ser orientados a praticar a democracia, bem como os demais princípios a ela relacionados, como a participação, a autonomia. Assim, suas aprendizagens serão constituídas por meio de uma conquista diária, realizada coletivamente, tanto em decisões simples na escola, quanto nas de cunho mais complexo, por estarem envolvidas nas políticas educacionais implementadas pelos entes federados.

O exercício democrático que ocorre no interior da escola transforma as práticas sociais ali desenvolvidas, pois ao ser promovida a participação no processo decisório da escola são postas em evidência as diferenças de interesses dos sujeitos dos diversos segmentos que interagem cotidianamente e criadas as condições para o estabelecimento de objetivos comuns. A escola poderá viabilizar um processo que resulte na horizontalidade nas decisões tomadas, porquanto outrora costumava ser de forma vertical.

Para Gadotti (2001, p. 35) a gestão democrática consiste “[...] que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores [...] meros receptores dos serviços educacionais”. Dessa forma, implica que os sujeitos da comunidade escolar e local sejam não apenas usuários da educação ofertada, mas ao lado do Estado gestarão os meios e procedimentos para que a escola funcione. Nessa concepção de gestão, todos assumem responsabilidade

pelo que é desenvolvido na escola, assim, poderão ter o conhecimento de todo o funcionamento da mesma, bem como dos sujeitos que atuam em cada segmento.

No que diz respeito à importância da gestão democrática, esta decorre por ser um subsídio para a luta contra as ideias de cunho neoliberal, que se preocupam apenas com a competitividade, lucratividade, privatização, etc., colocando a educação como mercadoria e capital humano, concepções que favorecem a competição entre os sujeitos no âmbito do seu país e na sua relação com os outros países.

Para Schlesener (2006, p. 182) o desafio para a educação diante do contexto neoliberal

[...] torna-se o de andar na contramão desse processo, a fim de dar aos indivíduos que nela buscam o conhecimento alguma chance de resistência e de formação de uma consciência crítica. Desse ponto de vista, a gestão democrática da educação torna-se um importante mecanismo de questionamento das relações econômicas e sociais e dos objetivos do neoliberalismo, de modo a poder criar as condições para o surgimento de novas identidades individuais e coletivas.

Na perspectiva neoliberal, a formação dos sujeitos volta-se fortemente para a aquisição de habilidades e competências necessárias para a manutenção do mercado e para o consumo, se alicerça nos valores da economia capitalista, tais como, o individualismo, a eficácia e a eficiência, imediatismo, valores que são sobrepostos aos sociais, políticos, éticos que vinculam-se a uma sociedade democrática e cidadã.

Para combater essa visão neoliberal, os sujeitos da comunidade escolar e local por meio da gestão democrática, precisarão efetivar ações e relações que acontecem no nível da realidade concreta. Ferreira (2006, p. 172) enfatiza que a gestão democrática é concretizada na prática quando:

[...] se tomam decisões sobre todo o projeto político-pedagógico; sobre as finalidades e os objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos estudos, do elenco disciplinar e dos respectivos conteúdos; sobre as atividades dos professores e dos alunos, necessárias para sua consecução; sobre os ambientes de aprendizagem, os recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, os modos e os procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização.

Observamos acima, os diversos meios de efetivo exercício desse tipo de gestão. Dessa forma, para que esses sejam desenvolvidos no cotidiano da escola, demandam tarefas coletivas, tais como, a identificação das necessidades, ao problematizar a realidade, a definição dos objetivos e procedimentos para atingi-los,

logo, implica no acompanhamento e avaliação do que será executado. Esse processo depende da competência individual e grupal, e da responsabilidade assumida por cada sujeito de acordo com o seu compromisso específico referente aos seus cargos e funções.

Quando a escola é organizada e gestada coletivamente, toda a implementação de ações definidas democraticamente incidem para a consolidação da gestão democrática. Notoriamente a sua viabilização necessita do aprimoramento da autonomia e da participação da comunidade escolar e local, pois esses princípios são pressupostos dessa concepção de gestão. Martins (2010, p. 62-63) destaca o uso desses princípios e das demais temáticas que se tornaram recorrentes.

Nunca o discurso de autonomia, cidadania, participação e descentralização ganhou tanta força no espaço escolar. Acredita-se que será possível apreender grande parte da mentalidade pedagógica recente se a atenção for focalizada nos usos dessas palavras, uma vez que se tornaram sagradas e, como tais, portadoras, nos seus usos, de crenças e modismos intelectuais que condicionam as discussões e as propostas de soluções para os problemas educacionais atuais.

Considerando a necessidade de resistência às formas verticalizadas, autoritárias, burocráticas de organização e gestão escolar, é pertinente a busca pela adoção de formas horizontais, coordenadas que favoreçam a constituição de uma escola democrática, voltadas para a apropriação do saber pela sociedade, em especial dos sujeitos oriundos das camadas populares, pautada numa formação crítica e reflexiva dos mesmos, tornando-os participativos e ativos nos espaços em que vivem e, contribuindo para a transformação das relações sociais na escola e na sociedade.

É por meio da participação que se poderá assegurar a gestão democrática, constituindo-se na intervenção na organização e gestão da escola pelos profissionais da educação, pais e alunos e comunidade local. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) apresentam dois sentidos à participação, que são articulados entre si.

O primeiro sentido apresentado pelos autores é o de ordem interna, pois entendem a participação como um meio de alcance da autonomia da escola. Resulta em uma prática formativa, isso significa dizer que os sujeitos podem desenvolver na escola capacidades intelectuais, sociais, afetivas, etc. para participar na sociedade, nos âmbitos social, cultural e econômico. A escola como lugar de aprendizagem da participação.

O segundo sentido é o de ordem externa, refere-se à relação da escola com a sociedade civil, ao proporcionar à comunidade local a tomada de decisão mediante os mecanismos de participação fortalecendo o elo da escola com o local em que está inserida, poderá repercutir em práticas de gestão e pedagógicas de acordo com a sua realidade. Dessa forma, os sujeitos serão responsáveis pela escola, e visualizarão que suas decisões repercutem no ambiente escolar.

A participação é um princípio em que cada sujeito da comunidade escolar e local pode comprometer-se ao obter relação direta ou indireta com a escola. Para que desenvolvê-la de forma consciente, impactando na realidade, necessita o entendimento de que a participação é apreendida no ato, ao estar participando. Nesse processo, compreenderão o funcionamento da escola, o papel do segmento que faz parte, bem como o papel dos demais segmentos. Assim, com esse envolvimento, irão ter a oportunidade de vivenciar e acompanhar a educação que ali está sendo ofertada.

Para Dalmás (2009, p. 20) a participação “Exige presença, reflexão e o assumir crítico dos envolvidos. A presença e o assumir são atitudes constantes dos participantes para saberem o que se quer, por que se quer, e como se quer”. São decisões que precisam ocorrer, pois se trata de uma tomada de poder sobre a escola, de exercer esse compromisso com o destino da mesma, podendo determinar uma nova forma de organização e gestão escolar.

No processo decisório todos podem contribuir, pois os seus saberes são passíveis de valorização, logo, cada membro da comunidade escolar e local deve sentir-se construtor, participante na elaboração, execução e avaliação das ações pedagógicas, e não somente na execução como se evidencia nas escolas pautadas pela concepção técnico-científica. Para promover a participação na escola, especialmente, deve-se obter uma metodologia que conduza todo o processo que vai da elaboração à avaliação.

O conceito de participação no âmbito das decisões, conforme Paro (2008, p. 16) “[...] não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem com fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder [...]”. Portanto, compreendemos que a participação não deve ater-se somente à execução, constituindo-se um fim em si mesma, como forma inclusive de mascarar a ausência de alguns membros da comunidade escolar e local. No momento em que as decisões são tomadas, geralmente alunos, pais, e a

comunidade local são os menos envolvidos nas atividades da escola, sendo justamente os que mais deveriam se beneficiar com o processo participativo.

Para Azevedo (2017, p. 48) os sujeitos da comunidade escolar e local precisam lutar para “efetivação de uma participação real e ampla e não reduzida a simples presença em reuniões, cita-se como exemplo a construção do Projeto Político Pedagógico que deve ocorrer no coletivo [...]”. Dessa forma, cabe a busca por alternativas que tornem possível suas respectivas participações, para além de reuniões, e presença em atividades relacionadas às datas comemorativas, pois por vezes contribuem minimamente, e não condizem em uma participação efetiva.

Outro ponto a ser abordado sobre a participação, constitui-se no fato de ser um princípio que não apresenta dependência de permissão, abertura de alguém, se assim o for, não será evidenciado uma escola pautada na gestão democrática. Desse modo, é necessário compreender a participação como um princípio que não advém de concessões, mas da prática construída no âmbito dos órgãos deliberativos da escola, pois nesses é que são vivenciados um processo verdadeiramente democrático ou pelo menos deveria ocorrer.

Vivemos uma sociedade que apresenta aspectos do autoritarismo, desde a sua organização até as relações sociais estão vinculadas aos interesses de uma minoria, que luta para manter sua hegemonia. Existem fatores econômicos, sociais, políticos que são determinantes para tornar difícil o trabalho dos sujeitos que almejam uma sociedade democrática. No entanto, as próprias contradições existentes podem favorecer, suscitar nos sujeitos a busca por mudanças e promover a transformação social. O que não se pode é tornar tais fatores como impossíveis de modificar, pois esse pensamento dificilmente contribuirá para a transformação.

Na ótica de Paro (2008, p. 19) “Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. [...] na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes [...]”. É na escola, mediante a organização e gestão escolar democrática, que os sujeitos da comunidade escolar e local enfrentarão os aspectos autoritários ali existentes, sendo esses os mesmos que afetam outras instituições na sociedade.

O referido autor analisa, ainda, os determinantes imediatos do autoritarismo que repercutem na escola dificultando a participação da comunidade escolar e local na gestão escolar. Para tanto, abordou os condicionantes materiais, institucionais e ideológicos desse autoritarismo, os quais serão apresentados a seguir.

No que diz respeito aos condicionantes materiais do autoritarismo na escola, estes se relacionam com as condições precárias de trabalho cujos profissionais da educação estão submetidos à estrutura física e a equipamentos sucateados, além da ausência de recursos didáticos.

A precarização da escola pública dificulta o estabelecimento do exercício democrático pelos sujeitos que compõem a instituição, inclusive o tempo em que perdem para solucionar tais problemas poderia ser empregado em prol do planejamento participativo, espaço voltado para a elaboração de ações que visem a qualidade da educação.

Os condicionantes de ordem institucional, segundo Paro (2008) são os que mais dificultam a ocorrência da participação, isso porque nas escolas públicas são visíveis as relações interpessoais de forma vertical, emergindo do mando e submissão, ao invés de ocorrer relações horizontais, por meio da cooperação e solidariedade entre os sujeitos.

Para salientar esse condicionante, o autor toma como exemplo a forma de provimento do cargo de gestor escolar, pois em algumas situações no país são os gestores escolares que escolhem a escola. Assim, sem que os sujeitos da comunidade escolar e local possam ter o poder de escolha, estes assumem o cargo mediante a nomeação política, ou por meio de concurso público.

O que a princípio seria um prêmio para o sujeito que provesse tal cargo, fica apenas a desejar, pois a realidade distancia essa percepção, diante da precarização da escola pública. Inclusive, pode ser apontado como responsável por essa situação pelos demais membros da instituição, os quais voltam-se para a pessoa que provém o cargo e não compreendem a natureza e a forma desse provimento que, muitas vezes, condiciona o gestor escolar a ir contra os interesses das comunidades: escolar e local.

Os gestores escolares e todos os que se vinculam à escola, ao buscarem uma conscientização deveriam lutar para a conquista do poder para a instituição, sendo este poder compartilhado entre os sujeitos. A superação dessa questão poderá ocorrer com a efetividade dos mecanismos de participação, e a partir da implementação da eleição democrática para o provimento do cargo de gestor escolar.

Os condicionantes ideológicos do autoritarismo na escola referem-se às concepções, às crenças construídas na personalidade de cada sujeito que, na prática, tornam-se comportamentos violadores da autonomia dos outros. Derivam, portanto,

dos fatores sociais, políticos, econômicos, etc., para serem evitadas necessitam ser objeto de reflexão, ou seja, é preciso refletir sobre as posturas adotadas no cotidiano escolar.

A exemplo, Paro (2008), destaca a democracia, e diz que para que essa premissa seja vivenciada no ambiente escolar torna-se imprescindível que os sujeitos ali presentes sejam democráticos. Entretanto, o que se evidencia na prática pedagógica das escolas não favorece o desenvolvimento da mesma, considerando que muitas ainda são marcadas pelo autoritarismo e clientelismo.

Dessa forma, não devemos esperar que um professor seja democrático nos processos de tomada de decisão sobre a escola, quando o mesmo não possui atitudes democráticas no âmbito da sua atuação em sala de aula, pois as relações estabelecidas com seus alunos ocorrem de modo autoritário, tampouco esperar dos coordenadores pedagógicos, uma vez que esses, em suas práticas, não costumam ouvir os professores, para orientá-los coerentemente, com base em suas necessidades.

Ora, se a atuação dos sujeitos da comunidade escolar ao estar pautada em suas concepções autoritárias no cotidiano da escola, como esperar desses sujeitos uma percepção positiva à presença dos membros da comunidade local para o exercício democrático na escola?

A superação das dificuldades advindas dos condicionantes do autoritarismo na escola, depende do trabalho coletivo, logo, do envolvimento dos sujeitos para atingir esse objetivo. Ressaltamos, portanto, que a participação constitui-se num processo simultâneo, em que ao mesmo tempo se luta para a superação dos condicionantes, mas busca-se, também, a luta pela participação da comunidade escolar e local nos processos decisórios da escola. Nesse sentido, poderá ocorrer avanços em ambas as lutas.

Os sujeitos da comunidade escolar e local devem participar da tomada de decisão, expondo suas ideias, estabelecendo ações para serem efetivadas na realidade e formas de executá-las e avaliá-las. Suas participações interferem nas decisões referentes à organização e gestão escolar, como a implementação dos órgãos deliberativos, decisões pedagógicas e curriculares, como a escolha da concepção de avaliação, os temas para projetos a serem desenvolvidos no interior da escola, o tema da formação continuada, as decisões financeiras, por meio da definição de prioridades, de como será utilizado o dinheiro adquirido nos programas da União.

Padilha (2001), aborda o papel de cada segmento na prática do planejamento escolar. Dentre eles, destacamos a Secretaria Estadual da Educação, que deve responsabilizar-se pelo acompanhamento da articulação entre as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Secretaria e as ações pedagógicas que as escolas realizam.

A gestão escolar é o segmento responsável pela coordenação de todas as ações que a escola desenvolve para atingir sua função social. Compete a ela buscar formas para envolver os demais segmentos nessas ações, visando à melhoria da qualidade da educação.

No que diz respeito aos professores, suas participações não estão ligadas somente na elaboração do PPP, mas devem definir os planos de currículo, de curso, de ensino e de aula, todos necessariamente devem relacionar-se a esse projeto. A prática docente de cada um deverá se basear nas decisões tomadas coletivamente, para serem condizentes aos interesses de todos segmentos da escola.

Os pais e os alunos podem estar vinculados aos órgãos deliberativos, tais órgãos permitem a reflexão sobre a realidade que a escola se situa, espaços em que serão consolidadas as práticas participativas. E a comunidade local, constituída pelos sujeitos vinculados às associações de bairro, às entidades comunitárias e às ONGs, podem contribuir sendo parceiras da escola, com envolvimento nas suas atividades, das curriculares às extraescolares.

Entre os segmentos que compõem a escola, Brito (2013, p. 83-84) afirma que a comunidade local é a que tem se mantido distante das decisões tomadas no interior da escola.

[...] a comunidade local na qual a escola está inserida é justamente o que se mantém mais distante da gestão escolar, sendo que, em modelos tradicionais de gestão escolar, a comunidade tende a manter-se totalmente alheia aos projetos instituídos na escola.

Por vezes o alheamento que ocorre na escola por parte da comunidade local é visto pelos demais segmentos distorcidamente, como se esta não participasse por não possuir interesse em participar. A respeito disso, Paro (2008, p.27), faz o seguinte questionamento: 'Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?'

O questionamento do autor pode servir de alerta para o fato de que a escola precisa aproximar-se da comunidade local, para promover a audição sobre o que

esperam que a instituição faça, em prol do que almejam. Dessa maneira, poderão ser menos recorrente os discursos de realizar um trabalho pedagógico a favor da comunidade local, sem sequer ouvi-la, não possibilitando a sua participação, o que resulta no seu afastamento do processo democrático que ocorre na mesma.

Para Bordignon e Gracindo (2000, p. 171):

O compromisso, que gera a participação, requer a repartição coletiva do sucesso, não apenas da responsabilidade. A participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação interinstitucional.

A escola precisa servir a comunidade local, portanto, a sua participação faz-se necessária, intervindo e direcionando o modo como a escola deve conduzir suas práticas pedagógicas. Consideramos que a mesma só será democrática se houver a articulação entre a comunidade escolar e a comunidade local. Desse modo, os sujeitos poderão apresentar a sua insatisfação ou satisfação quanto ao cumprimento do papel social da escola.

A participação adquire e suscita diversas condições de envolvimento, em virtude de os sujeitos reunidos nesse espaço tenderem a acreditar na relevância de sua ação, interferência, ao observar o impacto das suas ações na realidade da escola. Esse envolvimento é fortalecido quando o sujeito percebe que a sua ação tem influência naquele ambiente.

A escola, ao ter uma organização e gestão escolar democrática, poderá promover as condições necessárias para a participação, cujos os sujeitos estejam inseridos em uma rotina participativa, tornando-se em um princípio vivenciado em sua cultura organizacional. Assim, todos se comprometerão pelas práticas pedagógicas implementadas na escola.

A participação poderá incidir de distintas formas, Lück (2009), menciona algumas delas, diferenciando-as quanto ao nível de envolvimento dos sujeitos no processo de tomada de decisão e execução das ações na escola. À luz do pensamento da autora, abordamos de forma breve cada uma delas:

Esse princípio como presença, é a forma de participação que se dá somente pelo fato de o sujeito pertencer à escola, isso independe da sua atuação. Ocorre na maior parte das vezes por obrigação, sem ter uma intencionalidade, pois não acontece de forma consciente, por sua própria vontade.

A participação como expressão verbal e discussão de ideias, realiza-se quando o sujeito expõe sua opinião, relata suas experiências pessoais do que observa no cotidiano, destacando exemplos, sem com isso promover o avanço das decisões, pois suas contribuições no debate possuem pouca influência para que isso venha a ocorrer. Acreditamos ser uma maneira ineficaz, pois remete à fuga do assunto em questão.

Como representação, a autora enfatiza que essa é uma forma significativa de participação, pois desenvolve-se quando as ideias, expectativas, valores da comunidade escolar e local são consideradas e expressas por meio de um representante, visto que compete a ele as suas explicações em um contexto organizado para tal fim.

No sentido de tomada de decisão, resulta do compartilhamento do poder, logo, das responsabilidades pelas decisões tomadas coletivamente, visando enfrentar desafios e, a partir disso, avançar na direção de melhorias, transformação do que seja necessário.

A participação como engajamento traduz o sentido mais pleno de participação, pois sua efetivação envolve a presença, a exposição de ideias e opiniões, análise conjunta da realidade da escola, propicia a tomada de decisão e elaboração de ações, em que todos da comunidade escolar e local devem estar comprometidos.

Compreendemos que a forma de participação a ser almejada e, portanto, realizada na escola sob a perspectiva da gestão democrática, é a participação como engajamento, uma vez que reúne as características das outras formas de participação, por isso, é mais abrangente.

Uma participação que necessita da presença do sujeito, isto por entendermos a importância de fazer parte do processo decisório, demandando uma fala direcionada, para poder repercutir em algo, numa reflexão, discussão, e assim desencadear um projeto, uma ação, algo que interfira e modifique a realidade. Que seja possível a partir desse princípio a obtenção da representação de cada segmento da escola, sendo exposto o que cada um necessita, suas especificidades, em virtude de propiciar a oportunidade de ouvir suas demandas e contemplá-las, e ser viável estabelecer os objetivos comuns, refletindo os interesses da comunidade escolar e local.

Contudo, para a concretização da participação, esta demanda o surgimento de espaços que poderão dar a oportunidade aos sujeitos da comunidade escolar e local

destacarem seus pontos de vista, e expressarem as ideias pautadas em suas concepções de sociedade, educação, aluno, etc., que até poderão ser divergentes, mas devem ser consideradas “não pela busca do consenso que anula a diversidade, mas pela negociação que afirma o caminhar na mesma direção da finalidade, com a contribuição da diversidade” (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 172-173).

As concepções dos autores, Bordignon e Gracindo (2000); Brito (2013); Dalmás (2009); Libâneo, Oliveira e Toschi (2007); Lück (2009); Padilha (2001) e Paro (2008) são convergentes ao abordarem a participação como sendo um princípio da gestão democrática, tal princípio para ser concretizado requer o envolvimento de todos que compõem a comunidade escolar e local. Ressaltam a necessidade de espaços que propiciem a ocorrência da participação. Diante disso, são enfáticos ao abordarem que esse princípio só é vivenciado de modo efetivo em uma escola cuja organização e gestão escolar seja democrática.

O outro princípio que fundamenta a concepção de gestão democrática é a autonomia, que significa “[...] a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 329).

Esse princípio está relacionado a liberdade que os sujeitos das instituições detêm de se orientarem por regras que eles mesmos elaboram, pois pressupõe a capacidade de decidirem sobre o que é necessário para realizar em melhores condições a função social da escola, logo a formação dos sujeitos.

Para Barroso (2000, p. 16) “A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações”. A escola ao definir-se autônoma não justifica o seu isolamento, independência, isso porque está vinculada a um contexto de interdependência, portanto, a autonomia da escola é relativa.

De acordo com Lacerda (2004, p. 58) a autonomia “[...] não é algo externo a ser dado pelos órgãos públicos, mas a ser apropriado, gestado pelos sujeitos da escola”. A autonomia da escola não é assegurada somente por meio de uma determinação legal, sobretudo porque a lei em si mesma não garantirá a sua concretização.

Está evidente, na concepção da autora, que não existe a implantação da autonomia, a questão é assumi-la. A sua concretude se dá meio da oportunidade na

definição dos seus próprios objetivos coletivamente, e da elaboração e execução de ações pedagógicas para alcançá-los. De acordo com Gadotti e Romão (2001, p. 47) a autonomia refere-se:

[...] à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade.

Corroboramos com a concepção apresentada por Gadotti e Romão (2001), em virtude de compreendermos que a escola só possui autonomia quando os sujeitos da comunidade escolar e local assumem o seu poder de decisão, opondo-se às formas autoritárias de tomada de decisão.

Sobre como ocorre a autonomia da escola, Dublante e Coutinho (2012, p. 188) expõem que “[...] acontece de modo relativo, pois as diretrizes pedagógicas, as características presentes em sua administração [...] são aspectos que dependem a priori das condições estabelecidas pelos sistemas de ensino”. Desse modo, não existe uma autonomia absoluta, em virtude de pertencer a um sistema de ensino, devendo submeter-se a uma legislação educacional que orienta e regula todas as escolas.

Ao sistema de ensino cabe a apresentação das diretrizes curriculares e metas, objetivos e estratégias da política educacional. Nessas estão vinculados os sentidos sociais e políticos que influenciam as práticas pedagógicas na escola, as formas de organização e gestão escolar, as relações interpessoais, o que demonstra a relação de influência do sistema de ensino na escola, por interferir nas subjetividades dos sujeitos da comunidade escolar e local, ou seja, nas suas ideias e nos seus comportamentos.

Faz-se necessário compreender e reconhecer a relação entre o sistema de ensino e a escola, por conseguinte, conhecer como e por que foram tomadas as decisões no interior do sistema de ensino, pois propagam as relações de poder, as ideias sobre o tipo de sociedade, o aluno, as formas como irão ocorrer a avaliação e monitoramento do trabalho escolar, etc. Diante disso, possui relevância a obtenção de conscientização acerca das determinações sociais e políticas nessas decisões, uma vez que irão repercutir na escola, sobretudo na sala de aula (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Essa influência sobre a escola não deve ocasionar na comunidade escolar e local uma total recusa pelo que é proposto pelo o Ministério da Educação, Secretarias de Educação, tendo em vista ser advinda de uma instância superior. Entendemos que nenhuma dessas instituições irão exercer seu poder decisório hegemonicamente, pois é preciso que haja a articulação entre as decisões, tendo em vista uma unidade política e administrativa de gestão de um sistema. Portanto, consideramos que as formas de tomada de decisão do sistema de ensino, a elaboração das leis, devem envolver os sujeitos da comunidade escolar e local, haja vista que o seu conteúdo deverá expressar os interesses daqueles que a escolar irá servir e a quem a mesma pertence efetivamente.

Para tanto, os sujeitos precisam apropriar-se de conhecimento para poder participar, ou seja, compreender o funcionamento da administração, as leis que conduzem a administração pública (GADOTTI; ROMÃO, 2001). Dessa forma, poderão posicionar-se criticamente sobre as decisões tomadas, verificando-as se condizem com a perspectiva democrática, consideram a educação como direito de todos, em especial da garantia de escolarização das camadas populares, caso contrário será perceptível o excesso no cumprimento dessas determinações, sem qualquer criticidade sobre elas.

Assim, a escola não deve estar fielmente tutelada às ordens, mandos e desmandos do seu sistema de ensino, obedecendo e cumprindo cegamente sem antes ter o ato reflexivo sobre as normas e diretrizes curriculares estabelecidas, pois compete a esta uma análise sobre elas e não apenas executá-las. Não se trata, portanto, de ignorar as determinações das instâncias superiores, nem subjugar-se às mesmas. Estas necessitam ser interpretadas, discutidas coletivamente e só desse modo os sujeitos da comunidade escolar e local poderão ter a opção de adotá-las totalmente ou parcialmente. Mas isso dependerá do que for mais apropriado à realidade da escola.

De acordo com Cardozo (2012, p. 173),

[...] a democratização, a participação e a autonomia só serão efetivas, se os agentes que compõem a comunidade escolar conhecerem as leis que regem as políticas governamentais propostas para a educação, as concepções que norteiam essas políticas e, principalmente, se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos a construção de um projeto de transformação do sistema autoritário e centralizador ainda vigente em nosso país.

Nesse sentido, torna-se relevante que os sujeitos da comunidade escolar e local se apropriem de conhecimento sobre o sistema de ensino, a sua estrutura e organização, as políticas educacionais, as normas legais, para então assumir sua autonomia, logo, os mesmos não estarão tutelados às determinações exteriores. Aceitá-las ou negá-las, faz parte da autonomia que a escola possui, devendo fazer a sua opção conscientemente.

Para Cavagnari (2010), a escola para ser autônoma precisa da base legal, mas, além disso, deve possuir recursos humanos, financeiros, materiais, sobretudo necessita da competência técnica e do compromisso profissional dos sujeitos envolvidos na escola.

A competência, segundo a autora, é um elemento imprescindível para a conquista da autonomia, resultado de uma formação inicial e da formação continuada. Desenvolve-se em dois aspectos, o técnico e o político. A dimensão técnica ocorre pela compreensão do conhecimento e ao colocá-lo em prática, utilizando meios e estratégias; e a dimensão política incide pela intencionalidade das práticas pedagógicas, no compromisso dos que estão envolvidos no processo, sendo um desses o de implementar o PPP.

No que diz respeito às dimensões básicas da autonomia, Veiga (2010) estabelece a administrativa, a jurídica, a financeira e a pedagógica, por estas relacionarem e se articularem entre si. A autonomia administrativa vincula-se à elaboração e gestão de planos, programas e projetos. Refere-se à organização da escola, sua concepção de gestão e o modo como ocorre a relação entre comunidade escolar e a comunidade local no seu interior.

Ao assumir a autonomia administrativa, os sujeitos da instituição poderão optar pela eleição democrática para o provimento do cargo de gestor escolar, de modo que o candidato escolhido atenda aos seus interesses, apresentando a competência profissional e liderança, características coerentes ao cargo.

A autonomia jurídica possibilita à escola elaborar suas normas, orientações escolares, tais como: matrícula, transferência de alunos, admissão dos profissionais, etc. Convém lembrar que é vinculada à legislação de órgãos centrais, mas isso não deve transformá-la em uma instância burocrática.

A autonomia financeira refere-se ao direcionamento dos recursos financeiros, haja vista que esses dão à escola as condições para o seu pleno funcionamento. Essa autonomia pode ser total, quando os sujeitos da comunidade escolar e local

administrarem os recursos destinados pelo poder público, e também pode ocorrer de forma parcial, ao serem administrados apenas parte dos recursos repassados, mantendo no órgão central do sistema de ensino a gestão pessoal e despesas do capital.

A autonomia pedagógica compreende a liberdade do ensino e da pesquisa, relaciona-se à identidade da escola, o modo da organização curricular, às formas de avaliação. O envolvimento da comunidade escolar e local nas atividades escolares permite o avanço da escola em direção à sua autonomia, que não é algo dado, oferecido, mas conquistado principalmente pela competência e responsabilidade dos seus membros, por exemplo, em implementar o seu PPP. Vale ressaltar a impossibilidade de desvincular esse instrumento da autonomia, pois os dois são indissociáveis.

A elaboração, execução e avaliação do PPP oportuniza à comunidade escolar e local utilizarem a sua autonomia relativa, o que impulsiona a definirem e afirmarem a identidade da escola. Segundo Lacerda (2004, p. 58) o PPP é o momento em que se exerce a autonomia, “[...] por meio da democratização das decisões, do pensar e fazer juntos na possibilidade de ‘flexibilizar’ as diretrizes das políticas educacionais de acordo com a realidade local”.

A conquista da autonomia pedagógica por meio do PPP pode ocorrer em virtude dos sujeitos da comunidade escolar e local considerarem o que já está instituído, ou seja, a legislação, o currículo formal e, com base nisso, reconstroem os conhecimentos passando a ser utilizada a característica instituinte do projeto. Na etapa da elaboração do instrumento fica evidente o poder que os participantes possuem de criação, renovação e definição dos seus rumos, esses compatíveis com sua realidade interna e externa, de acordo com os seus interesses.

A articulação entre o instituído e o caráter instituinte poderá ocorrer mediante o trabalho dos seus participantes, a partir das discussões coletivas, desencadear ações, em prol da melhoria na organização e gestão da escola, impactando na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que as concepções dos autores, em especial de Gadotti e Romão (2001), Lacerda (2004) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) convergem por demonstrarem que a autonomia não se constitui em algo a ser esperado, como se fosse concedido, mas em um princípio que deve ser apropriado pelos sujeitos da

comunidade escolar e local, com vistas à sua concretização, mediante as tomadas de decisão oriundas do coletivo.

Enfatizamos que a participação e a autonomia, para se constituírem em pressupostos da gestão democrática, necessitam ser consolidados no interior da escola, em toda as suas dimensões, administrativa, pedagógica, curricular, etc., logo, não devem ser limitados à mera menção na legislação, ou mesmo nos documentos da escola, como o Regimento Escolar, e o próprio PPP.

Nessa perspectiva, a sua efetividade precisa ser visível na prática pedagógica, ou seja, na implementação dos mecanismos de participação, na escolha dos livros didáticos, no planejamento participativo, na formação continuada, nas atividades científicas, culturais, esportivas, etc.

2.3 A democratização da escola pública na legislação brasileira

A democratização da escola pública no Brasil tem sido pauta reivindicatória, resultando em mobilizações dos movimentos sociais relacionados à educação, principalmente a partir da década de 80. Almejaram o acesso à escola e a garantia da permanência e mudanças quanto às formas de tomadas de decisão no âmbito dos sistemas de ensino, especialmente nas escolas.

A concretização dos anseios da sociedade civil requereu a implementação de uma política de Estado, que se traduziu em alguns artigos na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996 e nos planos de educação, dentre eles, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 e o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE-MA) de 2014-2024.

A gestão democrática tornou-se um princípio norteador da educação pública, respaldado pela Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 206, inciso VI, destaca: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Corroborando com a Carta Magna, a LDBEN reafirma a presença desse princípio no seu art. 3º, inciso VIII, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Essas determinações dão à comunidade escolar e local a base normativa para desempenhar o controle democrático sobre os serviços educacionais proporcionados pelo Estado. Além disso, atribuem aos seus sujeitos o direito e o dever de participar

na elaboração, execução e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

A LDBEN, nº 9.394/96, dispõe no art. 14 que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Alguns aspectos do art. 14 chamam atenção, dentre eles, a restrição da gestão democrática apenas à rede pública, fato que segundo Sander (2009), demonstra a influência da lógica do mercado no próprio processo legislativo.

No que diz respeito à definição das normas de gestão democrática pelo sistema de ensino e a preocupação com as suas peculiaridades, não há dúvidas que ao se optar pela gestão democrática, deve-se respeitar a variedade de opiniões dos sujeitos da comunidade escolar e local e as condições da localidade em que estão inseridos. Nesse sentido, os entes federados e a escola, para efetivarem o exercício democrático, precisarão obrigatoriamente considerar esses aspectos, tanto ouvir os sujeitos, quanto conhecer o contexto em que estão localizados.

No entanto, com as tomadas de decisão historicamente realizadas em gabinetes, sem qualquer participação dos sujeitos que poderiam expor opiniões coerentes, já que estão vinculados à instituição, à definição das normas da gestão democrática ficam limitadas, tendo em vista que estarão vinculadas somente à visão de quem está no comando dos sistemas de ensino.

Isso nos remete ao pensamento de Chauí (2016), que nos leva a questionar: afinal, quem silencia o discurso da educação? Segundo a autora a sociedade obedece uma regra, da qual designa como a regra da competência, e enuncia da seguinte forma:

[...] não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito (CHAUÍ, 2016, p. 248-249).

Nesse sentido, a regra da competência estabelece aqueles que deverão falar sobre a educação, a partir de sua ótica. Nota-se, portanto, quem se coloca como competente para falar sobre a educação, evidentemente o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, pois estes representam o Estado, responsáveis pela legislação, regulamentação do pedagógico desenvolvido nas escolas.

Para Chauí (2016), a regra da competência exclui do discurso educacional na maior parte das vezes os que estão mais próximos do contexto da educação. Ressaltamos que as percepções dos sujeitos da comunidade escolar e local, especialmente dos professores e alunos por estarem dentro do contexto seria mais adequada do que quem vê de fora, não vivencia, ou mesmo nunca vivenciou o cotidiano de uma escola, aqueles sem dúvidas, podem e devem falar da educação, são competentes para cumprir esse desafio.

Outro destaque a ser mencionado é o princípio estabelecido no inciso I, do art. 14 da LDBEN mencionada, este diz respeito à “I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. Tendo em vista a relevância da existência desse instrumento para o norteamto das ações desenvolvidas na escola, a primeira lacuna desse inciso está em somente destacar a participação dos profissionais da educação, ou seja, os gestores escolares, os coordenadores pedagógicos, os professores, etc., notoriamente eles não poderiam deixar de participar, uma vez que são os responsáveis diretos pela prática pedagógica.

No entanto, existe uma restrição à elaboração do PPP somente a esses profissionais, pois não aponta para a participação dos demais componentes da comunidade escolar e local, fato que pode dar margem para que se ausentem das discussões e deliberações no que se refere à organização e gestão da escola.

Ademais, esse inciso deveria também sofrer alterações quanto ao fato de destacar apenas a fase da elaboração do PPP, não apontando a execução e a avaliação, etapas da sua implementação que merecem ser ressaltadas na legislação, de modo que fique evidente o caráter processual do instrumento.

Por fim, destacamos o princípio do inciso II do art. 14 da mesma Lei, “II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Essa intervenção desses sujeitos torna-se uma possibilidade de descentralização do poder de decisão das mãos geralmente dos gestores escolares das escolas. Entretanto,

[...] muitos membros não são conscientes da importância desse órgão para a consolidação de práticas democráticas de gestão. Isso se deve, particularmente, à institucionalização de acordos internos para se fazer aquilo que, na visão dos gestores e professores, é melhor para o funcionamento da escola [...] (DUBLANTE; COUTINHO, 2012, p. 187).

Os sujeitos da comunidade escolar e local ao se envolverem nas ações da escola traduz uma verdadeira possibilidade de fazer com que a escola funcione de maneira diferenciada do que já foi em outros momentos da história do Brasil, pois, durante alguns anos, a escola, sobretudo a pública, não proporcionou o espaço para que os alunos, pais e ou responsáveis e demais sujeitos que fazem parte do ambiente escolar estivessem envolvidos na tomada de decisões e na execução das atividades em seu cotidiano.

Com a LDBEN, nº 9.394/96, os estabelecimentos de ensino passam a assumir algumas responsabilidades para articularem de modo qualificado as suas ações, envolvendo em certos casos os segmentos da comunidade escolar e local. Como visíveis nas seguintes prerrogativas dos art. 12 e art. 13:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

[...]

- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

Essas prerrogativas deixam evidente a necessidade de uma proximidade da comunidade escolar e local com a escola e tudo que a envolve. Tal envolvimento contribui no processo da construção de uma escola baseada na gestão democrática. Dentre as atribuições, as atinentes à administração do seu pessoal, à criação de processos que integrem a sociedade e a escola, ao proporcionamento de informações

aos pais e ou responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos e do andamento da proposta pedagógica da escola, à colaboração dos professores para que haja a articulação da escola com as famílias e a comunidade local, só poderão concretizar-se em uma escola cuja forma de gestão seja capaz de promover o rompimento com o modelo burocratizante e centralizador persistentes em algumas escolas do país, portanto, fundamentada nos princípios da participação e da autonomia.

Essas atribuições apresentadas nos artigos mencionados da LDBEN são elementos que, a princípio, dinamizam a escola, porém é fundamental obter-se a criticidade, e perceber o contexto atual em que existem dois modos de olhar a gestão educacional centrada na escola, da qual Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 295) demonstram que,

Na perspectiva neoliberal, pôr a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Já na perspectiva sociocrítica, a decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos serviços educacionais prestados, se, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

O ideal é que ocorra a intervenção da comunidade escolar e local nas tomadas de decisão da escola, contribuindo com a sua organização e gestão, sem com isso desresponsabilizar o Estado de suas responsabilidades, inclusive de garantir uma educação pública de qualidade, pois sob a influência do pensamento neoliberal, o Estado pode encontrar mecanismos que permitem a transferência das suas obrigações para a sociedade civil, uma vez que as políticas sociais subsidiadas pelo mesmo são vistas como malefício para os neoliberais, pois o seu provimento nessas áreas diminuem os lucros das empresas. Por isso, a alternativa dos neoliberais é o Estado Mínimo, de acordo com Gomes e Colares (2012, p. 282) significa “[...] a ausência do poder público para as questões sociais, mas forte o suficiente para controlar os gastos públicos [...]”.

O provimento da educação é dever do Estado, o não cumprimento dessa responsabilidade, ao deixar de garantir o atendimento às camadas populares, em especial, poderá impactar no seu sucateamento, e legitimar a ação da iniciativa privada na resolução desse problema. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser

vista como direito social de todos, transformando-se em um serviço prestado, adquirido no mercado, ou por meio da filantropia. Porque passa a ser mais uma área regulada pelas necessidades do mercado, direcionada pela lógica do capital, em que tudo é mercadoria (GOMES; COLARES, 2012).

Diante de um cenário em que o Estado se ausenta, fundamentado no discurso de ineficiência de funcionamento, e insuficiência de recursos públicos necessários para a manutenção da educação, ao estar sobrecarregado por atuar em diferentes áreas, e com isso ter que subsidiar recursos para os serviços sociais, torna-se pertinente a busca por recursos financeiros para suprir essa carência.

Nesse sentido, surgem como alternativas para substituir políticas efetivas do Estado, a ideologia do voluntariado, como as campanhas de “Amigo da escola”, premiações aos gestores escolares, parceria com empresas, participação de ONGs e até mesmo a participação da comunidade local, voltadas para a obtenção de recursos com ações compensatórias que descaracterizam o caráter democrático da gestão escolar.

Para Fank (2012, p. 230) “No lugar da participação da comunidade no processo de tomadas de decisão no interior da escola, no controle social ou na construção do projeto pedagógico, o que se tem é a filantropia e o voluntariado”. Assim, não há gestão democrática, pois a gestão da escola passa a sofrer interferência de outras instâncias, como do empresariado e das ONGs, não sendo mais uma responsabilidade específica dos sujeitos da comunidade escolar, local e do Estado. A gestão escolar, ao ser orientada pela concepção do mercado, terá como parâmetros a competitividade, seletividade, eficiência e eficácia, o que irá beneficiar as forças privatistas na educação.

A LDBEN, nº 9.394/96, revela que o princípio da gestão democrática da escola necessita de ações que visem a sua concretização, por meio da participação dos sujeitos da comunidade escolar e local, uma vez que eles usufruem dos serviços propostos na rede pública de ensino. No entanto, como exposto anteriormente, as ações não podem ser pensadas com base na lógica neoliberal, pois, se assim for, essa participação servirá para que os entes federados transfiram as responsabilidades que lhes cabem para esses sujeitos, ou seja, esses serão os únicos responsáveis pela escola, bem como dos resultados obtidos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tais como: a Avaliação Nacional da Alfabetização(ANA), a

Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

Para Dalberio (2008, p. 7-8) “É preciso aprender a ‘ler’ criticamente as intenções da política neoliberal que se encontra instalada em nosso país e, conjuntamente, planejar estratégias para driblar os seus efeitos nefastos”. Dessa forma, cabe aos sujeitos da comunidade escolar e local, conferirem e analisarem nas leis se o teor está voltado para o real sentido da participação, prevalecendo sobre a ideologia neoliberal, ou está sendo utilizada como estratégia para a secundarização do papel do Estado na efetivação de políticas públicas, e ações na escola.

A concretização dos dispositivos na LDBEN em relação à gestão democrática deverá ser efetivada, de modo a corresponder aos anseios dos movimentos de democratização emergentes na década de 80, como a luta pela democratização da escola pública, o que inclui no processo de organização e gestão escolar a participação dos segmentos da comunidade escolar e local na definição dos rumos da escola, por meio do processo decisório, atingindo os objetivos estabelecidos em seu interior, e não obedecer aos interesses inseridos no contexto da Reforma do Estado.

O planejamento educacional no Brasil constitui-se em uma ação desafiadora, uma vez que se trata de um país desigual. Daí a necessidade de se buscar a equidade e a qualidade da educação, isso implica na implementação de políticas de Estado que visem consolidar formas orgânicas de colaboração entre os entes federativos.

O PNE (2014-2024) se insere no âmbito das políticas educacionais no Brasil, como um importante instrumento de ordem jurídico-institucional que contribui para a democratização da escola pública, pois as ações concernentes neste plano buscam a garantia do direito à educação básica de qualidade, consequentemente do acesso e permanência na escola, erradicação do analfabetismo, ampliação das oportunidades educacionais. Além disso, buscam reduzir as desigualdade educacionais e valorizar a diversidade, na tentativa de conquistar a equidade. Ainda, valorizar os profissionais da educação. Uma vez conquistado isso, outras ações sentirão impacto positivamente.

O PNE tornou-se uma exigência constitucional cuja vigência é decenal. Essa durabilidade dá condição para a continuidade das políticas educacionais e nessa perspectiva o plano independe de governo, pois caracteriza-se como plano de Estado, fato que representa um ganho para a educação.

Considerando os desafios relacionados à educação, os entes federados possuem o compromisso de buscar atingir as suas 20 metas estabelecidas no plano, embora cada um possua uma responsabilidade específica em seu cumprimento. Essas metas, ao serem analisadas e incorporadas pelos entes nos seus respectivos planos, deverão estar em consonância com a realidade do seu território. Assim, contribuirão para a melhoria da qualidade da educação.

No que refere-se à gestão democrática, o PNE estabelece a meta 19, a saber:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 59).

Conforme o exposto, a gestão democrática é um princípio reforçado no PNE (2014-2024), pois determina essa concepção de gestão como uma das diretrizes para a educação nacional, entendida como espaço de decisões tomadas coletivamente, ocorrendo deliberação, podendo favorecer a qualidade da educação ao aprimorar as políticas de Estado, corroborando com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Para que a gestão democrática se efetive, contribua para o exercício da participação coletiva nas questões referentes à organização e gestão da educação nacional, o PNE (2014-2024) estabelece diversas estratégias, dentre elas destacam-se: as formas de escolha de gestores escolares; a constituição e fortalecimento de grêmios estudantis, associação de pais e mestres, conselhos escolares e conselhos de educação; a realização de fóruns permanentes de educação; a implementação democrática dos documentos da escola, tais como: o PPP, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos e a concretização dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira na escola (BRASIL, 2014).

Notoriamente a gestão democrática necessita se materializar nas políticas públicas, bem como nas disposições da legislação do ensino, para que possam ser concretizadas nos objetivos e ações realizadas nos sistemas de ensino e nas escolas. Mas, segundo Sander (2009), estamos diante de dois desafios, o primeiro deles é a formulação de uma política de Estado para a educação, e o segundo visa conceber e

adotar práticas de gestão que sejam capazes de concretizar as políticas públicas na realidade dos sistemas de ensino e nas escolas.

Para enfrentar os desafios, de acordo com o referido autor, deve-se examinar a relação entre lei e realidade, entre elaboração e execução de políticas públicas, compreendendo-as como dimensões de um processo holístico de governo da educação e do ensino. Nessa perspectiva, é importante a realização de um projeto nacional de educação em que os entes federativos atuem em regime de colaboração, visando cumprir com o direito à educação e isso requer a participação da sociedade civil, com ênfase a dos profissionais da educação que estão diretamente envolvidos na escola, nas universidades e nas instituições de pesquisa e desenvolvimento.

O PNE (2014-2024) constitui-se em uma referência para a elaboração dos planos estaduais, logo estes atuam de forma articulada, num esforço de diminuir as lacunas da articulação federativa no campo da política pública educacional, assim, corroborando com o nacional, o PEE-MA (2014-2024) traz em sua meta 20 a importância de assegurar condições para efetivar a gestão democrática, conforme texto a seguir:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses (MARANHÃO, 2014, p. 27).

No âmbito das lutas em favor da democratização da escola, está a forma de provimento do cargo de gestor escolar. Foi desencadeado na sociedade questionamentos sobre as formas estabelecidas de provimento⁸ desse cargo, tais como: gestor indicado pelos poderes públicos, gestor de carreira, gestor aprovado em concurso público. A insatisfação por essas modalidades ocasionou a busca por novas formas de escolha, que fossem opostas às de cunho autoritário e clientelista.

A eleição direta para gestor escolar tem sido apresentada pelos movimentos sociais, em especial dos oriundos da educação, como a forma mais democrática de provimento. Defendem essa modalidade por estar vinculada à conquista da tomada

⁸ Para um aprofundamento acerca das modalidades de provimento do cargo de gestor escolar, ver DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 4, p. 77-96.

de decisão pelos sujeitos da comunidade escolar e local acerca dos rumos da gestão da escola. A esse respeito Dourado (2000, p. 85) aponta que:

Não queremos, todavia, imputar à eleição, por si só, a garantia da democratização da gestão, mas referendar essa tese enquanto instrumento para o exercício democrático. A nosso ver, é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando, conjuntamente, a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrerem nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às modalidades de escolhas – normalmente autocráticas.

A oportunidade da escolha democrática desse cargo na escola representa um canal legítimo para o alcance da democratização da mesma, bem como das relações sociais desenvolvidas em seu interior, porém não é o único meio. A eleição é uma ação da gestão democrática, mas não se reduz a esse aspecto.

Nesse sentido, o texto da meta 20 do PEE-MA (2014-2024) poderá ser aprimorado no próximo plano de educação, tendo em vista que essa concepção de gestão não se restringe à eleição do cargo de gestor escolar, portanto, precisa ser revisto na próxima conferência Estadual de Educação (COMAE), prevista para o ano de 2018, de modo a contemplar a participação dos sujeitos da comunidade escolar e local nos processos administrativos, pedagógicos, financeiros, etc. da escola.

As estratégias dessa meta são coerentes com a perspectiva da gestão democrática por considerarem diversos aspectos, dentre eles, ressaltamos: a criação de comissão para acompanhar o processo de escolha da função de gestão escolar; o estabelecimento de regras para o regime de colaboração quanto à gestão da educação pública, considerando a participação de diversos segmentos das institucionais educacionais no desenvolvimento das políticas; a criação da casa dos conselhos de educação com representantes tanto das escolas públicas, quanto de políticas públicas relacionadas à educação; a garantia da representação paritária nos fóruns decisórios de políticas públicas educacionais do Estado; a criação ou consolidação dos fóruns consultivos e deliberativos para fortalecer os conselhos estaduais e municipais de educação e demais conselhos e ampliação dos órgãos democráticos na escola, como conselhos escolares e grêmios estudantis (MARANHÃO, 2014).

Destacamos as estratégias 20.10 e 20.13 do PEE-MA (2014-2024) por representarem um esforço quanto à implementação do PPP, e demais documentos das escolas, a saber:

20.10 Criar as condições efetivas de participação da comunidade escolar e local na elaboração dos Projetos Político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, estabelecendo cronograma e materiais destinados a essas atividades que envolvem a SEDUC e as escolas.

[...]

20.13 Promover a gestão democrática no sistema de ensino por meio de mecanismos que garantam a participação dos profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local no diagnóstico da escola, projeto político pedagógico, plano de aplicação, prestação de contas e acompanhamento dos financiamentos e programas destinados às escolas (MARANHÃO, 2014, p. 28).

No que diz respeito ao estabelecimento de material destinado à elaboração do PPP, a SEDUC apresentou um documento com orientações básicas para as escolas da rede pública estadual de ensino, no qual visa contribuir na organização do trabalho pedagógico realizado nas escolas públicas da sua rede, tendo por fundamento os princípios da gestão democrática.

O documento tem o intuito de orientar e subsidiar as escolas da rede pública estadual de ensino para a elaboração/reelaboração coletiva do PPP, para que as escolas cumpram democraticamente a sua função social, resultando na melhoria da qualidade de ensino, ao contribuir para uma formação destinada ao exercício da cidadania (MARANHÃO, 2016). São estabelecidos no mesmo os seguintes objetivos:

Reconhecer o PPP como instrumento que consolida a identidade da escola;
Articular as ações do PPP com as políticas educacionais da rede pública estadual de ensino;
Propor a elaboração/reelaboração, implantação, implementação e avaliação do PPP, a partir da realidade escolar;
Propor estratégias de organização e participação dos segmentos da escola na elaboração/reelaboração, implantação e implementação do PPP
(MARANHÃO, 2016, p.19).

Identificamos que a SEDUC concebe o PPP como um instrumento indispensável para a organização e gestão de uma escola, pois ele materializa a identidade de cada escola pública, devendo ser elaborado, executado e avaliado de forma participativa, pautado na articulação das políticas educacionais da rede de ensino e a sua realidade local.

Neste estudo, compreendemos o PPP como instrumento que poderá contribuir para a democratização da escola pública, uma vez que corrobora com a perspectiva da gestão democrática, quando envolve a comunidade escolar e local, tornando seus

membros responsáveis pela sua implementação, mediante a sua participação ativa no processo de elaboração, execução e avaliação do mesmo.

Enquanto instituição a serviço da sociedade, a escola precisa organizar-se segundo os interesses da clientela que atua, e o PPP, busca garantir o cumprimento desta função envolvendo a comunidade educativa, na elaboração e definição de suas metas e estratégias de funcionamento, condizente com a realidade vivenciada (SANTOS, 2009, p. 43).

Nesse sentido, trata-se de um instrumento da organização e gestão escolar que visa nortear a organização do trabalho pedagógico da escola, precisa assentar-se numa concepção de sociedade, educação e escola que vise a emancipação das camadas populares.

Ao ser implementado coletivamente expressará o compromisso sócio-político de seus implementadores, conforme pode ser observado na seção a seguir, pois serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos relativos ao processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, cuja abordagem está alicerçada em uma proposta de uma escola democrática e participativa.

3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP): pressupostos teórico-metodológicos

No intuito de analisarmos os pressupostos teórico-metodológicos norteadores do processo de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), na presente seção abordaremos aspectos concernentes à denominação do instrumento. Nesta pesquisa utilizamos o termo PPP, em seguida destacamos as concepções sobre o mesmo a partir da ótica de vários autores, além disso, a importância, as características, bem como o seu processo de elaboração, execução e avaliação na perspectiva da gestão democrática. Discorreremos, ainda, acerca dos desafios apresentados durante o processo de implementação, e as possibilidades para saná-los.

3.1 Concepções sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP)

No cotidiano das escolas é comum ouvir com frequência a expressão “projeto”. Assim, a utilização constante dessa palavra indica a necessidade de a escola ter um instrumento de trabalho que lhe dê um norte, que rompa com o improvisado e falta de planejamento coletivo.

As práticas pedagógicas não podem acontecer por acaso. Pelo contrário, estas devem ser previstas mediante um planejamento participativo, em que os sujeitos da comunidade escolar e local possam participar da elaboração à avaliação das mesmas. Dessa forma, consiste em um processo que define ações e procedimentos pautados na realidade da qual a escola está localizada, além disso, são estabelecidas as prioridades, descentralizando a responsabilidade dos sujeitos que a compõem, de forma que todos sejam responsáveis pela escola. Neste contexto do planejamento participativo, o PPP é um dos seus instrumentos que poderão contribuir com a gestão democrática da escola.

Ao abordarmos sobre as concepções dos autores sobre esse instrumento, é pertinente que alguns conceitos sejam compreendidos, tais como: o que é projeto, o porquê de ele ser pedagógico e principalmente ter a dimensão política.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 345) é projeto por ser “um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas,

prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”. Neste sentido, representa um caminho pelo qual a escola deve seguir, se nortear.

É o documento que traduz o que foi planejado para melhorar a escola, são objetivos definidos observando o presente, na tentativa de melhorar os resultados no futuro. Esse caráter de projeção, ou seja, de olhar para frente, deve prever ações, cujas efetivações precisam ser encaradas como um compromisso dos sujeitos da comunidade escolar e local.

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 do que o presente (GADOTTI, 2001, p. 37).

Nessa perspectiva, o PPP é um instrumento que pode renovar a escola, e as rupturas são inevitáveis durante o seu processo de implementação, mas são necessárias quando intencionalmente os sujeitos definem o que esperam da educação promovida pela escola e com isso ter um futuro diferente da realidade apresentada no momento da sua elaboração.

Esse instrumento possui a dimensão política na medida em que é elaborado, executado e avaliado de forma participativa, pois revela a visão dos seus elaboradores, a concepção que esses têm sobre o indivíduo, a sociedade, a educação, etc. Pautada no posicionamento desses e a partir das discussões realizadas na sua elaboração são definidos o tipo de ação educativa que a escola irá realizar.

Alguns autores questionam sobre a presença do termo “político” para denominar esse instrumento, ressaltam que o fato do termo pedagógico por si só já possui o cunho político, sendo intrínseco à ação pedagógica. A exemplo da visão de Ferreira (2007) chamá-lo de Projeto Político-Pedagógico seria uma redundância. No entanto, corroboramos com Gadotti (2001, p. 34), pois consideramos importante destacar o político, mesmo entendendo que todo projeto é essencialmente político. De acordo com o autor “Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político”.

Vasconcellos (2010, p. 19) também se posiciona quanto à permanência do termo político, pois para ele é “[...] importante manter o político para jamais

descuidarmos desta dimensão tão decisiva do nosso trabalho, não nos esquecermos dos coeficientes de poder presentes nas práticas educativas [...]”.

Não existe neutralidade quanto à educação, pois a formação de indivíduos perpassa pelas intencionalidades, sempre servirmos a algum interesse, mesmo quando se opta pela omissão sobre a situação colocada, ou seja, mesmo que alguns educadores afirmem que o seu posicionamento é neutro, na verdade, estão prestando um serviço aos que almejam a manutenção do “status quo”. Isso porque pela educação se reforça ou se modifica a situação da sociedade.

Os sujeitos da comunidade escolar e local revelam sua posição política quando compreendem a escola como um espaço de formação, que objetiva tornar os sujeitos mais responsáveis e críticos, para que sua atuação tanto individual quanto coletiva na sociedade modifique os seus rumos.

A forma como a escola responde essas questões e, assim define sua direção se constitui em política. Na visão de Chauí (2000, p. 478) a política foi inventada pelos homens.

[...] como o modo pelo qual os humanos regulam e ordenam seus interesses conflitantes, seus direitos e obrigações enquanto seres sociais [...] a sociedade, internamente dividida, discute, delibera e decide em comum para aprovar ou rejeitar as ações que dizem respeito a todos os seus membros.

A política auxilia o homem a estar organizado em sociedade. Esta que é constituída de direitos e deveres comuns a todos. Mesmo diante de problemas que surgem no convívio social, torna-se possível a discussão desses impasses, diferenças, na busca de encontrar a melhor maneira de estabelecer uma convivência equilibrada e tranquila.

Para Padilha (2001, p. 20), a política é para o homem “[...] um instrumento indispensável em suas ações e relações, em que são estabelecidos níveis de poder entre os próprios homens [...]”. No entanto, essa relevante invenção humana tem sido percebida como algo distante da sociedade, pois é exercida pelos políticos profissionais, às vezes contra a mesma, disfarçando os seus interesses individuais em coletivos.

Os meios de comunicação cotidianamente expõem fatos políticos⁹, desvios de recursos públicos, obstrução de justiça, situações de impunidade aos crimes

⁹ A exemplo, a divulgação da mídia brasileira e internacional sobre a operação “Lava Jato”, iniciada em março de 2014. Inicialmente, a Polícia Federal investigou uma rede de postos de combustíveis, mas as

praticados pelos agentes políticos. O envolvimento dos mesmos em esquemas de corrupção refletem na política brasileira e só reforça a visão pejorativa do brasileiro sobre a política.

Nesse contexto, torna-se natural no âmbito do senso comum atribuir significados negativos a partir do mau exemplo visto nas ações dos governantes do país a tudo que tenha finalidade política, e, somente em ouvir o termo, já causa o distanciamento dos sujeitos quanto ao processo decisório no âmbito das instituições. De acordo com Chauí (2000, p. 479):

As pessoas que, desgostosas e decepcionadas, não querem ouvir falar em política, recusam-se a participar de atividades sociais que possam ter finalidade ou cunho políticos, afastam-se de tudo quanto lembre atividades políticas, mesmo tais pessoas, com seu isolamento e sua recusa, estão fazendo política, pois estão deixando que as coisas fiquem como estão e, portanto, que a política existente continue tal qual é. A apatia social é, pois, uma forma passiva de fazer política.

A atribuição de sentidos pejorativos a tudo que envolve política, e, neste caso específico, no contexto educacional, pode contribuir para o afastamento dos sujeitos da comunidade escolar e local, especialmente das camadas populares, das decisões na escola, do exercício político, ação essencial ao ser humano, que mesmo quando não se quer fazer política, já está fazendo-a acontecer, a ausência da participação, a omissão de uma opinião sobre alguma situação da sociedade é política.

Quando deixam de ‘fazer política’, eximindo-se de reivindicar seus direitos junto aos representantes políticos que elegeram, de defender direitos e obrigações nos mais diversos momentos de suas vidas, ações e relações em sociedade ou de agir, de participar efetivamente das decisões relacionadas ao seu cotidiano e até mesmo de refletir sobre suas práticas, realidades e contextos sociais, as camadas populares deixam de exercitar plenamente a democracia, afastando-se de tudo o que consideram político [...] (PADILHA, 2001, p. 21).

O aspecto político do PPP resgata a importância do exercício democrático, além disso, revela que a política não está somente na questão partidária, na ação dos políticos profissionais, mas está nas relações, nas posições diante dos problemas, na busca do bem comum.

investigações chegaram a outras organizações criminosas, envolvendo agentes políticos dos maiores partidos do país. Sobre tal operação, ver em BRASIL. Ministério Público Federal. **Entenda o caso**. Disponível em: <http://lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso>.

Ao corroborarmos com as percepções dos autores quanto ao termo político, fizemos a opção pela sua inclusão na denominação projeto pedagógico, uma vez que a organização e gestão da escola, quando direcionadas por meio da ação coletiva da comunidade escolar e a local, oportuniza que a política venha a acontecer, pois ocorre o vínculo dos sujeitos com a instituição na qual fazem parte, proporcionando que as suas visões acerca do homem, sociedade e educação sejam consideradas. Assim, o PPP norteará a atuação dos seus implementadores, alicerçando permanentemente a autonomia da escola.

O termo pedagógico significa organizar as atividades escolares e os projetos específicos que o processo de ensino e aprendizagem exigem, ancorados por uma metodologia que os viabiliza, logo o porquê deles e como se deve fazer para realizá-los, tudo isso orientado pelas finalidades sociais e políticas defendidas pelos sujeitos que elaboram esse instrumento, na tentativa de alcançar a qualidade na educação¹⁰.

Ressaltamos que os sujeitos da comunidade escolar e local podem refletir e debater a questão da qualidade da educação, entendendo-a como qualidade social. O aluno além de aprender a ler, escrever, contar, precisa estar capacitado para participar da vida social e política nos espaços da sociedade, por meio do exercício da cidadania desenvolvido na escola.

A dimensão pedagógica do PPP revela o que os sujeitos vinculados à instituição precisam fazer para atingir a finalidade da escola. Desse modo, poderão ser desenvolvidas ações que irão impactar na formação do indivíduo, de acordo com Veiga (2008, p. 13):

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Torna-se evidente que o pedagógico está relacionado ao cumprimento da função da escola, a socialização dos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade e na formação de sujeitos participativos que atuem na realidade

¹⁰ A qualidade na educação admite diversas interpretações, sobretudo por depender da concepção que a educação deve proporcionar à sociedade. Para Davok (2007, p. 506) pode significar “[...] aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social [...]”.

criticamente. É esta dimensão que visa a organização escolar, implica desde a elaboração de ações de ordem administrativa, curricular, financeira, etc., abrangendo a escola como um todo, refletindo da gestão escolar até a gestão da própria sala de aula.

Além de PPP denominação adotada por Cavagnari (2010), Lacerda (2004), Lima (2006), Martins (2010), Vasconcellos (2010) e Veiga (2008 e 2010), o mesmo tem recebido outras denominações, tais como: proposta pedagógica (LDBEN, Lei nº 9.394/96), projeto pedagógico (FERREIRA, 2007) e de projeto pedagógico-curricular (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Existe pouco consenso na denominação desse instrumento. A variedade ocorre principalmente pelas diferentes formas de compreensão dos pressupostos que fundamentam a educação e conseqüentemente, a função social da escola. O conflito é recorrente, a exemplo do que acontece durante a formação inicial, cujos professores expõem determinada terminologia e os alunos ao chegarem às escolas, a partir dos trabalhos solicitados nas disciplinas, principalmente nos estágios supervisionados se deparam com outras.

A escolha pela denominação PPP neste estudo, ao invés de outra denominação ocorreu por considerarmos seu caráter amplo, uma vez que contempla as dimensões da escola, a administrativa, financeira, pedagógica, curricular, cultural e econômica. Portanto, optamos por essa grafia pois revela uma concepção abrangente do projeto e, também, porque na área da educação frequentemente ocorrem modificações quanto às nomenclaturas utilizadas. Citamos, por exemplo, a administração escolar que passou a ser denominada gestão escolar, e a expressão portador de deficiência, para pessoa com deficiência, tais mudanças são reflexos da evolução do pensamento, conhecimento e pesquisas, pois estão situados dentro de um contexto histórico. Os fatores sociais, culturais e econômicos influenciam na opção de um termo por outro.

Ressaltamos que somente a utilização de um termo, ao invés de outro, não garante a sua efetivação na realidade, por conseguinte, torna-se relevante a compreensão de que cada termo tem seu significado para analisarmos os pressupostos nos quais o PPP se fundamenta.

No que diz respeito às concepções sobre o PPP, diferem-se a partir da ótica de cada autor e por ser um instrumento importante, foi sendo objeto de muitos estudos.

É perceptível a riqueza das informações ao buscarem conceituar, especificar, descrever, expor a respeito do mesmo. Destacamos a seguir algumas concepções.

O PPP como reflexo da realidade da escola. “O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado” (VEIGA, 2010, p. 11-12). A ideia de refletir a escola é por abranger todo um contexto, considerando as especificidades do local.

Essas especificidades são o próprio conteúdo a ser problematizado, a discussão do conjunto e não só de um aspecto da escola. A essência da escola não tem como deixar de ser perceptível nesse instrumento, quando elaborado pelos sujeitos que a ela estão ligados.

Ainda, nessa perspectiva de reflexo, o PPP contempla as mais variadas dimensões que permeiam o processo educacional, visto que se relaciona ao planejamento macro da escola. Para Vasconcellos (2010, p. 17) “O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição”. Nesse sentido, deve ser fiel à sua identidade, pois é posto em pauta as suas características, problemáticas.

É o resultado de toda uma análise das questões positivas, o que a escola tem se destacado, aperfeiçoado ao longo de sua trajetória, e de questões negativas, isto é, os problemas que surgem das mais diversas naturezas, os desafios que acabam surgindo a cada novo ano letivo. O contraste deve ser analisado, a perspectiva na qual se deve ter em mente é que a partir desse plano macro seja possível manter o que está sendo satisfatório, além de buscar efetivar as ações do próprio instrumento para a superação de algum problema evidenciado no contexto da escola que, eventualmente, necessita de atenção e demanda um cuidado maior.

Como organizador do trabalho escolar, direcionado à ação do planejamento é definido por ser “[...] um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para chegar aos resultados desejados” (MARTINS, 2010, p. 61). O PPP com a sua sistematização oferece melhor organização das atividades escolares. O seu conhecimento pelos sujeitos da comunidade escolar e local é pertinente, tendo em vista a possibilidade de um maior engajamento em todo o seu processo de implementação.

Em sua elaboração, por possibilitar a discussão sobre a realidade, esses sujeitos podem adequar as suas decisões com as exigências externas, o que evidencia uma autonomia relativa. Desse modo, poderá ocorrer uma adequação entre

as políticas educacionais, as diretrizes curriculares estabelecidas pelo sistema de ensino e a identidade da escola.

A autonomia já é um princípio garantido pela legislação, porém necessita de condições para se efetivar, quer sejam estas a partir de recursos humanos, físicos, financeiros, quer pelo conhecimento técnico e político dos sujeitos da comunidade escolar e local. Como mencionado na seção anterior, o princípio da autonomia não se implanta, mas é algo que se conquista mediante a competência técnica e do compromisso profissional dos participantes envolvidos na implementação do PPP. Este constitui-se num instrumento que concretiza a autonomia. “É ele o elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e jurídica [...]” (CAVAGNARI, 2010, p. 99).

Com base nessas concepções oriundas dos estudos dos autores, podemos evidenciar que o PPP organiza o trabalho pedagógico da escola, norteia as atividades escolares, das ações específicas da gestão escolar até a atuação do professores, pois os planos de trabalho desses deverão estar em consonância com esse instrumento, haja vista que deve ser uma referência para todos os segmentos da escola.

3.2 Importância e características do Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Não se constitui novidade o fato de que a escola precisa mudar alguns aspectos. Assim, em seu cotidiano são comuns alguns discursos, dentre eles: “de que os conhecimentos devem ter relação com a realidade dos alunos, sobre a necessidade da presença da família na escola, a educação deve tornar os alunos críticos etc.” Todavia, é evidente a contradição no contexto acadêmico, se fala constantemente em mudança, porém, pouco se busca mudar, pois falta interferência de fato na realidade. Torna-se imprescindível observar as possíveis causas do problema, um deles é a ausência da compreensão coletiva sobre a própria contradição, ou seja, a distância do discurso com a prática e a inexistência de instrumentos que proporcionem a mudança (VASCONCELLOS, 2010).

O desejo de mudança, com o objetivo de melhorar a qualidade na educação ofertada pela escola, visando uma formação cidadã aos sujeitos, é o ponto de partida para a implementação do PPP. Os sujeitos da comunidade escolar e local necessitam questionar e transformar a realidade de sua instituição, mediante ações advindas do coletivo. Por si mesma a realidade não muda, pelo contrário, a tendência é a

reprodução das relações de dominação, portanto, a transformação das concepções e práticas devem partir dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ressaltamos que não é qualquer ação, pois nas escolas a prática pedagógica acontece a todo o tempo. Quando nos referimos à mudança, estamos enfatizando que não é suficiente uma ação realizada no imediato, mecânica, copiada, aleatória, improvisada, pois somos sujeitos transformadores do nosso tempo, história, e somos motivados pelos desafios, portanto, é preciso traçar princípios e práticas que transformem a realidade, relacionando dialeticamente a teoria e a prática.

No que diz respeito à ação transformadora, existem dois eixos de acordo com Vasconcellos (2010): a necessidade e a possibilidade. A necessidade deve ser identificada pelo coletivo da instituição, quanto mais evidente, melhor será o potencial de mudança. Já a possibilidade, relaciona-se com a viabilidade e quando não se analisa essa questão as ações podem não se efetivar, logo o planejado não é realizado, fato que poderá desestimular os sujeitos da comunidade escolar e local quanto aos planejamentos posteriores.

Desse modo, para que se compreendam as necessidades e possibilidades é necessário o conhecimento sobre a realidade da instituição. Esse diagnóstico não se constitui apenas num agrupamento de dados da realidade, mas uma reflexão e posicionamento sobre eles. Dessa forma, o PPP torna-se significativo quando corresponde às necessidades e possibilidades da realidade em que é desenvolvido.

Nenhuma transformação ocorre sem estar baseada em algo e no que se refere à educação, observa-se que ela está vinculada ao processo de reflexão. Para Alarcão (2001, p. 11), uma escola reflexiva é a que “[...] continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

A transformação que a escola necessita advém da reflexão sobre a mesma. É cabível refletir sobre o que acontece em seu interior, buscando repensar sobre os seus problemas diários, os acertos e os erros. Cada sujeito da comunidade escolar e local pode dialogar consigo mesmo e também com os outros, na tentativa de projetar melhorias para a organização e gestão escolar.

O professor só irá mudar a sua prática pedagógica em sala de aula ao refletir sobre ela, o gestor escolar só mudará a postura se estiver refletindo sobre a sua atuação, do mesmo modo, ocorre com os demais que compõem a instituição, cujo resultado da reflexão conjunta sobre a organização e gestão escolar poderá ser visível

no próprio PPP, inclusive a sua elaboração é um momento propício para que isso aconteça. Esse instrumento pode contribuir para o trabalho daqueles que almejam a transformação. De acordo com Vasconcellos (2010, p. 15):

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações.

O PPP é um instrumento teórico-metodológico que consolida uma linha comum de atuação para os profissionais da educação, pois as atividades desenvolvidas na escola deverão estar baseadas nele, assim, a prática pedagógica vincula-se a esse documento. Daí a relevância do PPP, devido refletir na prática pedagógica exercida no cotidiano da instituição. Na elaboração do documento ocorre uma análise do que, para quem e como ensinar, e na sua avaliação são verificadas se as ações em sala de aula estão de acordo com o que é proposto no projeto.

Espera-se que os sujeitos envolvidos na implementação do PPP compreendam a sua importância, de retratar a realidade, refletir a identidade da escola, e proporcionar por meio dele a ação coletiva. Segundo Dublante e Coutinho (2012, p. 195):

A partir do momento em que a escola incorpora a importância de elaborar um Projeto Político Pedagógico para direcionar, política e didaticamente, suas atividades, tem-se a necessidade de avaliar o processo de execução das atividades globais da escola. E, ainda, verificar se seu compromisso com a formação do cidadão está de fato sendo cumprido; se os atores sociais estão participando dessa transformação; e, acima de tudo, se todos estão preparados para contribuir com a construção de uma escola pensada a partir de sua comunidade.

A incorporação da importância de elaborar esse projeto pode provocar na avaliação dos objetivos educacionais, bem como das atividades globais até então propostas para o cumprimento da função social da instituição. Os sujeitos da comunidade escolar e local ao estarem cientes do papel que a escola irá assumir, terão a sua concepção refletida em todos os espaços e atividades desenvolvidas. Aponta Libâneo (2016, p. 41), “A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores [...]”.

Nas últimas décadas sob a influência do Neoliberalismo, as políticas educacionais são orientadas pelos Organismos Internacionais, tais como: o Banco Mundial, UNESCO, OCDE, etc. ocasionando impacto nas concepções de escola e nos documentos criados por ela. O que desfigura o papel da mesma, de lugar do conhecimento cultural e científico, passa a ser um lugar de acolhimento e proteção social (LIBÂNEO, 2016).

Essa concepção neoliberal de escola destina à instituição a responsabilidade em solucionar os problemas de cunho social e econômico oriundos da expansão do capitalismo, como a pobreza, desemprego, comprometendo dessa forma a sua finalidade de proporcionar o desenvolvimento das capacidades intelectuais e científicas dos indivíduos.

A elaboração coletiva do PPP torna-se um espaço para colocar em questão a concepção neoliberal, portanto, constitui-se num momento crucial para definir qual a escola que almejam, voltada para os conhecimentos significativos, que auxiliem os indivíduos a compreenderem a realidade, ou uma escola centrada apenas em conhecimentos mínimos, visando atender somente o mercado de trabalho, para a manutenção do sistema vigente.

Como mencionado anteriormente, o PPP é um instrumento teórico-metodológico sistematizado, porém nunca de forma total, definitiva. Deve ser resultado de um planejamento participativo que conforme sua implementação será aperfeiçoado constantemente.

As características do PPP são classificadas por Vasconcellos (2010) em quatro aspectos, as quais podem constituir deste modo: abrangência, duração, participação, concretização. A seguir, de forma sintética, cada um desses aspectos será abordado.

- a) Quanto à abrangência, é global, amplo. Contempla o universo de informações do local em que é elaborado. É um macroplanejamento. Consequentemente direciona outros projetos da escola, todos esses precisam estar relacionados a ele. No entanto, esta ordem pode ocorrer de forma inversa, algumas escolas podem elaborar seus projetos específicos e depois sistematizarem o PPP. Nesse sentido, Vasconcellos (2010, p. 18) alega que: “[...] o importante é que seja analisada e garantida a articulação coerente entre o particular e o geral”.
- b) Quanto à duração, geralmente é duradouro. Apresenta atividades para longos períodos, para o ano todo ou vários anos, isso dependerá da forma como foi elaborado. É claro que a cada avaliação sobre este projeto surgem novas

decisões, rumos diferentes, isso interfere nas ações realizadas. Portanto, o PPP é inconcluso, as escolas se movimentam, pela interação dos indivíduos que a compõem, pelo que acontece no seu âmbito exterior, acontecimentos atuais da comunidade local, do país e do mundo, por intermédio do fenômeno da globalização e avanço das tecnologias.

- c) Quanto à participação, necessita ser coletivo e democrático. Nesse contexto, o individual não é eliminado, pelo contrário é importante, pois conta com a participação de cada um. Somam-se então essas participações, e por fim chegará ao nível do coletivo, o que implica o envolvimento de todos.
- d) No que se refere à concretização, esta realiza-se de forma processual. O PPP não finaliza apenas com a elaboração do texto, ou seja, não é um fim em si mesmo. O seu processo contínuo implica sempre o conhecimento e análise de sua realidade, bem como da execução das ações que pretendem concretizar, colocando em prática o que foi projetado e avaliar os seus resultados. Confronta o instituído com instituinte, por isso, deve estar sendo avaliado, reconstruído sempre que for necessário. Para Gadotti (2001, p. 34) “Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Torna-se instituinte”. Não existe negação sobre o que se encontra instituído, mas a autonomia da escola permite que a mesma experimente o novo, repense o que está determinado, consolidado e busque aprimorá-lo. Provoca a saída do estado confortável, o que comumente o senso comum chama de “zona de conforto”, para procurar o diferente, ter ousadia para enfrentar um momento de instabilidade ao visar uma estabilidade adequada, que condiz com a sua realidade. Torna-se inconcluso, como já mencionado, porque as escolas são construídas e modificadas socialmente, logo, se ocorrem modificações na legislação educacional, certamente os projetos precisarão ser revistos. A influência da interação social, das mudanças especialmente no âmbito local, torna as escolas diferentes entre si, e isto tem influência nos seus projetos, que serão específicos, tendo em vista que cada um está baseado nas características peculiares do ambiente em que foi elaborado.

A partir desses aspectos ressaltamos que os sujeitos da comunidade escolar e local podem trabalhar em favor da educação pública, tendo a preocupação com a função social da escola, requerendo do Estado a garantia das condições para concretização das atividades pedagógicas.

Constatamos que o significado do PPP é atribuído pelos próprios sujeitos que foram os seus elaboradores, uma vez que o texto deve expressar os seus anseios, desejos. A tendência é que o envolvimento dos segmentos da comunidade escolar e local seja cada vez maior para sua efetivação, por ser produto do próprio grupo. Logo, só fará sentido se o mesmo se envolver, não ocorrendo isso, a sua descaracterização é inevitável.

3.3 O processo de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP)

O momento que precede a elaboração do PPP, ou seja, a decisão de elaborá-lo necessita de um cuidado, para que não ocorra simplesmente apenas o anúncio do gestor escolar, de que a escola precisa elaborar o projeto, tendo como ponto de partida para a sua implementação a exigência, cobrança, e não pela relevância do instrumento quanto ao norteamento da organização e gestão da escola.

Esse tipo de ação não condiz com uma concepção de gestão sociocrítica, em específico da gestão democrática, estando relacionada à concepção de gestão técnico-científica, baseada numa visão burocrática e tecnicista da escola. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 357) “Em boa parte das escolas, predomina o modelo burocrático de gestão: decisões centralizadas, falta de espírito de equipe, docentes ocupados apenas com suas atividades de aula [...]”.

A decisão quando é centralizada em um indivíduo, ou num único segmento da escola, desencadeia a ausência da participação dos sujeitos de outros segmentos. Dessa forma, é compreensível que alguns projetos sejam interrompidos, ou se são concluídos, não tenham influência na prática pedagógica.

A centralização do poder de tomada de decisão não contribui para a mobilização dos sujeitos da comunidade escolar e local em prol da implementação do PPP. Cabe uma atenção para o resgate da sensibilização, entusiasmo dos seus sujeitos, pautada na perspectiva da gestão democrática.

Para fundamentar esse instrumento, Veiga (2010) considera os pressupostos norteadores, sendo eles: filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos, os quais serão brevemente apresentados, vinculando-os aos pressupostos teórico-metodológicos da tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos.

Compreendemos que as práticas pedagógicas adotadas pelos sujeitos da comunidade escolar e local procedem das suas concepções de indivíduo, sociedade e escola. Desse modo, tais concepções estão sempre vinculadas aos pressupostos teórico-metodológicos de uma determinada tendência pedagógica¹¹, ou mesmo combina características de várias tendências.

A identidade da escola não é definida somente pelo fato de seus sujeitos fazerem menção que as ações desenvolvidas em seu âmbito são norteadas por uma tendência pedagógica, seja ela uma liberal (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista), ou progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

A opção por uma tendência pedagógica torna-se coerente quando ela é notada na prática pedagógica, inclusive presente no seu PPP. Segundo Vasconcellos (2010, p. 37):

A simples menção de uma determinada linha teórica não ajuda a avançar e, além disto, pode atrapalhar, na medida em que cada um pode estar entendendo uma coisa diferente pelo mesmo termo. [...] Não estamos criticando a busca de definição teórico-metodológica da escola; isto é importante para evitar ecletismos, modismos, práticas superficiais e acríticas.

Neste estudo, analisamos a democratização da escola pública, tanto como sendo a mudança nos processos de tomadas de decisão na escola, mediante a concretização dos meios da gestão democrática, quanto a própria democratização do conhecimento, para que as camadas populares possam apropriar-se dos bens culturais que são pertencentes a toda sociedade.

O alcance dessa democratização só irá ocorrer mediante uma proposta pedagógico-didática voltada para os interesses e necessidades das camadas populares, ampliando as oportunidades educacionais, a difusão dos conhecimentos, e a sua reelaboração de forma crítica pelos alunos.

Apreendemos que a democratização poderá ser desencadeada por meio da tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, corroboramos com Libâneo (2009, p. 17), pois segundo ele, essa tendência “é um outro caminho para os que encaram a escola pública como difusão de conhecimentos, que confiam na possibilidade de uma sistematização do saber e sua crítica [...]”. Entretanto, reconhecemos a autonomia

¹¹ Sobre as tendências pedagógicas, aprofundar em LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

relativa que os sujeitos da comunidade escolar e local possuem para optar pela tendência pedagógica que for adequada.

Os pressupostos filosófico-sociológicos apontam a educação como um compromisso e dever do Poder Público, objetivando a formação do indivíduo direcionado a um tipo de sociedade. Ao buscarmos estabelecer qual escola queremos, qual tipo de formação desenvolvida na instituição, cabe sabermos, primeiramente, para qual sociedade estamos almejando e caminhando, pois somente com a acepção do tipo de sociedade, a concepção de educação que se almeja para tal poderá também ser definida.

A educação é um direito social dos indivíduos, portanto, não deveria ser associada à lógica do capital, uma vez que esta a transforma em um serviço prestado, disponível no mercado, ou mesmo na filantropia. A educação tem sido influenciada pelo pensamento neoliberal, cujo projeto está longe de garantir um sistema nacional de educação pública, possibilitando a democratização da escola pública. Não há, portanto, a preocupação em ampliar as potencialidades das camadas populares a partir do conhecimento.

O Estado ao defender os interesses das classes dominantes, descompromete-se com a educação, atribuindo a sua reponsabilidade à iniciativa privada, ou ao Terceiro Setor. Desse modo, a mudança de concepção de educação nunca partirá dos grupos dominantes, tendo em vista que seus interesses atrelam-se à conservação da sociedade, bem como em uma educação voltada para atendê-los.

[...] Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar 'em tese', falar daquilo que a escola poderia ser. Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante [...] (PARO, 2008, p. 10).

Os sujeitos da comunidade escolar e local precisam estar conscientes de que há pouca possibilidade de o Estado, sob a hegemonia da burguesia empreender esforços para o alcance da democratização do conhecimento sistematizado. Ao elaborar o PPP, há de se pensar em tê-lo como um instrumento para a superação da ordem, e não a sua conformação ao sistema de dominação capitalista.

É necessário esclarecer o seguinte: quais contextos filosófico, sociopolítico e cultural a escola se insere? Que concepção de homem que se considera atualmente e que se almeja ter? Quais valores estão sendo difundidos? Como a escola está correspondendo às expectativas das camadas populares? (VEIGA, 2010).

Os pressupostos epistemológicos têm a sua atenção no conhecimento que é elaborado e se transforma no coletivo, fato que necessita resultar na sua socialização e democratização. Na produção do conhecimento torna-se importante garantir a relação entre a teoria e a prática, o geral e o específico, a técnica e a política. A intencionalidade é o que projeta a mudança, cujo conhecimento deixa de ser estático e passa a ser entendido como processo.

Na perspectiva da tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, o conhecimento é visto com bem cultural, tendo implicações formativas e instrumentais, por isso, constitui-se na elevação cultural das camadas populares, para que os indivíduos atuem efetivamente e criticamente na sociedade.

Para Libâneo (2009, p. 38-39) “A difusão de conteúdos é a tarefa primordial [...] A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares [...]”. Para que a escola cumpra com esse papel, torna-se imprescindível garantir a apropriação dos conteúdos significativos para a vida dos alunos. Desse modo, incidirá na preparação do aluno para atuar na sociedade, mediante o conhecimento a ele proporcionado na escola.

Os possíveis questionamentos que surgem com esses pressupostos são, o que é essa elaboração do conhecimento? Como elaborar conhecimento interdisciplinar em sala de aula? De que maneira a prática pedagógica pode trabalhar o conhecimento como processo? Como estabelecer relação entre ensino e pesquisa? Como o aluno pode participar na escolha dos conteúdos? (VEIGA, 2010).

No que diz respeito aos pressupostos didático-metodológicos referem-se à sistematização do processo ensino e aprendizagem visando à criticidade dos conteúdos, por meio de métodos, técnicas de ensino que valorizam as relações democráticas, e, como propostas estão: pesquisa de campo, trabalho em grupo, debates e discussões, estudo de texto, visitas, entrevistas. Em sua maioria ampliam a perspectiva da pesquisa, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. Todas essas propostas devem levar em conta a interdisciplinaridade, ou seja, o conjunto de conhecimentos.

Para que o PPP seja elaborado, é relevante que a escola reconheça a sua trajetória, seu papel, suas contribuições, realizando uma autoanálise. Logo, precisa buscar um melhoramento de sua organização do trabalho pedagógico, reduzir a fragmentação, ouvir as vozes dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e local.

Um PPP que fortalece a gestão democrática é aquele que foi elaborado de acordo com a própria realidade escolar e realizado com a participação de todos, refletindo assim, a autonomia da escola. É um instrumento que possibilita mediante a sua implementação o conhecimento dos problemas do contexto escolar, na tentativa de superá-los coletivamente, com isso repercutirá em melhorias na qualidade do ensino.

Evidente que é imprescindível à base teórico-metodológica do projeto, pois torna-se pertinente que os sujeitos da comunidade escolar e local pesquisem, estudem, revejam alguns conceitos, realizem leituras clássicas e atuais sobre a temática, discutam com especialistas em educação sobre a organização e gestão escolar. Assim, todas essas ações serão válidas para o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP.

A sua elaboração é uma tarefa minuciosa, pois perpassa por uma análise do próprio ambiente em que está sendo elaborado, na perspectiva de transformar o que for necessário, sustentado pela gestão democrática da escola. De acordo com Pinheiro (2010, p. 78):

[...] implementar e concretizar um projeto político pedagógico não se resume em tarefa simples nem imediata. Ao contrário, exige, além da compreensão acerca de necessárias mudanças, a disposição para o rompimento com práticas já sedimentadas em nossa ação docente.

Dessa forma, todo o processo que envolve o PPP demanda trabalho, esforço e comprometimento e condições favoráveis para o seu desenvolvimento. Consideramos que talvez seja por falta desses fatores e outras dificuldades que serão abordadas no tópico a seguir, não ser difícil se deparar com a ausência desse instrumento nas escolas públicas maranhenses, em especial de São Luís - MA.

O PPP não pode estar atrelado à imposição, mas necessita ser conquistado o interesse dos sujeitos da comunidade escolar e local em participar, contribuir. Nesse momento, uma boa coordenação do projeto faz toda a diferença. Para Vasconcellos (2010, p. 44): “A coordenação precisa ter muita clareza da proposta metodológica de

elaboração do projeto, dominar bem as técnicas, os passos de construção e realização, para ter firmeza na condução do processo”.

Embora a implementação do PPP seja de responsabilidade de todos os sujeitos da comunidade escolar e local, existem funções e papéis de alguns segmentos diferenciados, pois alguns possuem atribuições que lhe são específicas. Cabe maior incumbência, em especial, do gestor escolar e do coordenador pedagógico, aos quais, no interior da escola, respondem diretamente pela sua implementação. Tais profissionais da educação precisam assumir a responsabilidade pelo funcionamento da escola, por meio do trabalho coletivo. Compete a eles assegurar:

- a) a execução coordenada e integral de atividades dos setores e dos indivíduos da escola, conforme decisões coletivas anteriormente tomadas;
- b) o processo participativo de tomada de decisões, cuidando, ao mesmo tempo, que estas se convertam em medidas concretas efetivamente cumpridas pelo setor ou pelas pessoas em cujo trabalho são aplicadas;
- c) a articulação das relações interpessoais na escola e no âmbito em que o dirigente desempenha suas funções (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI (2007, p. 349).

Desse modo, o gestor escolar e o coordenador pedagógico assumem a função de coordenadores do processo de implementação do PPP. Quanto a este processo, após a decisão coletiva que o PPP será realizado, é necessário o estabelecimento da metodologia pela qual irá se desenvolver, constituindo-se em uma caminhada para a transformação da escola, da sua organização. São várias as possibilidades de elaboração, execução e avaliação do PPP. A proposta de Vasconcellos (2010) foi organizada em fases, denominadas por marco referencial, diagnóstico e programação.

Neste estudo, utilizamos como referência a ótica de Veiga (2010), pois sua abordagem demonstra que o PPP pode ser viabilizado na realidade, ao proporcionar uma compreensão de todas as suas etapas da implementação. Ela considera dois momentos que estão interligados e relacionados pela avaliação, o da concepção (ato situacional e ato conceitual) e o da execução (ato operativo). Cabe apresentar, portanto, como se viabiliza cada ato de acordo com a proposta da autora.

A organização desse instrumento remete sistematizar, formalizar o que se deseja para então tentar realizar, colocar em prática esse desejo. O aspecto social, político, econômico é o contexto do qual a escola faz parte. Dessa maneira, os sujeitos da comunidade escolar e local perdem a sua neutralidade na medida em que refletirem

sobre esses aspectos, ao assumir o compromisso com o que acontece no interior da escola.

O ato situacional tem como foco descrever a realidade, na qual se vivencia experiências e situações novas, em que é desenvolvido um trabalho educativo. Este ato permite, portanto, analisar o que está à volta, e perceber a influência da sociedade sobre a escola. A partir do momento em que é conhecida a realidade da qual a escola faz parte, torna-se mais fácil intervir na mesma, de modo que as práticas pedagógicas estejam coerentes, no sentido de atender aos interesses das camadas populares. Além disso, questionar sobre as mesmas, observando os conflitos e suas contradições que são constantes.

Na percepção de Lacerda (2004), elaborar o PPP implica no entendimento de educação, de homem e de sociedade e ao mesmo tempo nas definições em que se pretende estabelecer, buscando uma orientação para a escola. Para tanto, temos o ato conceitual em que se aspira obter claramente a concepção ou visão não só da sociedade, mas do próprio indivíduo, educação, escola, conteúdos.

Com a realidade bem esclarecida, caberão os questionamentos seguintes: que base teórica pode ser necessária para a transformação da realidade? Que tipo de indivíduo se quer formar? E para qual sociedade? Quais experiências serão proporcionadas aos estudantes no cotidiano da escola? O planejamento dos professores está bem articulado, visando o que, para que, como ensinar, para quem? Qual o significado do Projeto Político-Pedagógico como ação coletiva? (VEIGA, 2010).

Esses questionamentos precisam ser gerados pelos sujeitos da comunidade escolar e local, as suas respostas e os novos questionamentos contribuem para o conhecimento sobre a escola, sobretudo porque a partir deles se identifica a identidade da mesma e obtém-se o entendimento sobre os aspectos que precisam ser prioritários, revisados, detalhados para que consigam decidir, escolher estratégias para a melhoria da instituição.

Cabem a esses sujeitos o pensamento, sob a ótica do político e pedagógico, acerca do seu alvo, a socialização e produção do conhecimento. Ao aluno deve ser proporcionado esse contato com o conhecimento, para que ele possa compreender que faz parte, e tem capacidade de participar na sociedade, em todos os seus setores, seja político, cultural, econômico, etc.

O ato operacional focaliza a ação, a prática, pois caso após a elaboração este for engavetado, provavelmente não será retomado e vivenciado. Assim, certamente

não irá se traduzir em uma referência nas programações da escola, tornando-se facilmente esquecido, o que o tornará inviável.

Diante dessa possibilidade, o ato operacional tem a sua devida importância, haja vista que coloca tudo o que foi planejado pelas comunidades durante os atos anteriores para se efetivar na realidade. É o momento de assumir as ações e colocá-las no ponto de transformarem a realidade da escola.

A tomada de decisão irá impulsionar para que os objetivos e metas sejam atingidos. Quando a escola concretiza o PPP ela verifica o que deu certo e errado. Assim, pode analisar, revisar e reformular tais ações, principalmente aquelas que necessitam de atenção. É natural que ocorra em alguns casos novas decisões mediante os resultados alcançados.

O ato operacional traz consigo a problemática de que a escola não deve ter apenas um PPP, mas fazer com que ele seja colocado em prática. Para tanto, deve estar claro o que vai ser feito, com relação às necessidades da escola, ou seja, o que se faz necessário para a sua execução. Cada segmento da comunidade escolar e local terá ações específicas, no entanto, as decisões certamente devem ser tomadas no coletivo. Como já enfatizamos neste estudo, os sujeitos precisam se envolver e compreender que o projeto lhes pertence, portanto, não constitui-se em um instrumento externo a eles, como se concernissem somente aos que estão vinculados à gestão escolar.

Todos os atos estão permeados, interdependentes pela avaliação e esta é, de fato, uma medida que garante o sucesso nas fases do projeto, tendo em vista ser uma análise que demonstra o que foi positivo e negativo, para eventuais correções e aprimoramento das decisões. É um processo de amadurecimento e por meio dele deve-se considerar todo o contexto escolar, não somente o pedagógico da escola, como é de costume avaliar. A avaliação nessa perspectiva é assumida como um acompanhamento da qualidade das ações efetivadas. Como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 378) “A avaliação é requisito para a melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade do ensino”.

O PPP deve apoiar-se na avaliação, pois é uma etapa que faz parte de todo o seu processo. Avaliá-lo significa diagnosticar, revisar, na tentativa de verificar se o que tem sido efetivado está em concordância com os objetivos previstos. Desse modo, a análise vai desde as decisões de natureza epistemológica, pedagógica, e metodológica, a escolha dos objetivos que merecem ser reforçados e priorizados, até

o acompanhamento da operacionalização, a transição entre o que foi pensado, e o que está sendo realizado.

Pinheiro (2010) considera importante a avaliação na efetivação do PPP, pois além da avaliação da aprendizagem, é importante avaliar o contexto institucional, as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, para garantir uma visão do conjunto da escola. Esse diagnóstico geralmente pode ser realizado anualmente, o que não impede a criação de dispositivos para que a avaliação seja dada de forma processual. A reunião pedagógica quinzenal ou bimestral dependendo da escola, pode ser uma oportunidade e espaço pelo qual a realização do diagnóstico torna-se viável.

Quanto à avaliação específica do PPP, Lacerda (2004, p. 119) dá orientações, a saber:

Avaliar o PPP é avaliar a prática pedagógica e não o documento final ou sistematização final, não negando, portanto, um redimensionamento dos registros. A prática pedagógica deve estar para a sistematização e não o contrário; utilizar bons argumentos para avaliar, por exemplo, voltar-se para a melhoria do ensino; colocar seus atores no centro da avaliação. Esta não pode ser de responsabilidade de alguém de fora do contexto escolar, ao contrário, enfatiza-se o papel ativo dos seus atores mediante uma reflexão das ações. Pais, alunos, funcionários, gestores e professores devem necessariamente participar das avaliações.

A inexistência da avaliação pode comprometer todo o processo, assim, torna-se pertinente a sua revisão recorrente, pois facilita a identificação dos equívocos internos e externos, evidenciar o que causa o distanciamento entre o previsto e o realizado. Os problemas tendem a ser solucionados com mais facilidade quando são assumidos como objetivos comuns a serem atingidos. Isso rompe com a ideia que a superação dos problemas é responsabilidade de um segmento da comunidade escolar e local envolvido no processo.

Sobre a resolução dos problemas da escola, o PPP não irá resolver todos, mas alguns pontos certamente poderão ser sanados. O sucesso do projeto dependerá do compromisso dos envolvidos, do seu referencial teórico-metodológico, e do alcance de suas finalidades. Nesse sentido, Lima (2006, p. 40) aponta que:

É provável, portanto, que a construção de um projeto político-pedagógico não garanta a melhoria total da escola, transformando-a numa instituição infalível; mas possibilitará à sua equipe maior segurança no direcionamento de suas propostas, reconhecimento dos possíveis limites vivenciados por todas as instâncias, abertura e flexibilidade.

O PPP é certamente um instrumento de transformação da realidade escolar, pois proporciona o diálogo do que os sujeitos da comunidade escolar e local desejam, vivenciam, e pretendem fazer para concretizar o desejado, tudo isso vinculado à articulação dos atos situacional, conceitual e o operacional de forma coletiva.

Vasconcellos (2010), aponta algumas finalidades do PPP, dentre elas: ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a coletividade na escola, mobilizando pessoas em torno de uma causa comum; ajudar a construir a unidade, superando a fragmentação das práticas; possibilitar a continuidade da linha de trabalho; ser canal de participação; aumentar o grau de realização do trabalho e colaborar na formação dos sujeitos participantes.

As suas finalidades são metas que facilitam o trabalho na instituição, na tentativa de obter um espaço para uma educação de qualidade e que seja democrática. Coopera para a conquista e consolidação da autonomia. É preciso valorizar o que foi concretizado, e estar preparado para não sofrer desmotivação frente às finalidades que ainda não foram alcançadas.

Ressaltamos neste estudo que o processo de implementação do PPP deve ser um dos meios que a gestão democrática mobilizam para o alcance dos objetivos da escola, relacionados à sua função social, tendo em vista que a tomada de decisões, execução e avaliação das mesmas precisam se dar coletivamente, com o envolvimento da comunidade escolar e local, desencadeando discussões e deliberações de ações. As metas traçadas poderão ser assumidas pelos sujeitos que participaram, cada segmento será responsável pela sua implementação.

Salientamos que a escola não pode ser uma organização na qual seja priorizado o poder, a autoridade, cujas relações são subordinadas, rígidas, e ocorra a supervalorização das tarefas, enquanto as pessoas não possuem relevância, retirando ou diminuindo delas a chance de pensar e agir sobre o seu trabalho, sendo importante apenas a execução das ações que são estabelecidas previamente por uma instância que lhe sejam superior.

Desse modo, são necessários meios e procedimentos de gestão que se oponham a essas características, pois são provenientes da concepção de gestão técnico-científica. Dessa forma, a escola funcionará por intermédio do trabalho democrático, com ênfase na valorização da percepção dos sujeitos da comunidade escolar e local, do planejamento à avaliação das tarefas.

A legitimidade do PPP está ligada ao nível e tipo de participação dos envolvidos com o seu processo. A escola que está norteada pela gestão democrática compreenderá a participação como elemento intrínseco à prática pedagógica, cujas ações coletivas e individuais estarão de acordo com as decisões tomadas e assumidas pelo coletivo.

A partir dessa perspectiva de gestão, a implementação do PPP torna-se um momento de assumir, conquistar a autonomia, identificar e afirmar a identidade da escola. Esse instrumento teórico-metodológico quando bem entendido suas finalidades, poderá ser um aliado para conquista da particularidade dentro de um conjunto imenso de escolas.

3.4 Desafios e possibilidades para implementar o Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Existem desafios que podem ser notados no processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, identificá-los não significa paralisar diante deles, ou mesmo apenas conhecê-los, mas elencá-los, para serem analisados, e a partir disso, obtermos formas de superação.

Um dos desafios mais aparentes é a sua implementação de forma democrática, reflexo de práticas fragmentadas, individuais que ainda são presentes em algumas escolas e do desconhecimento da importância da força do coletivo. Para Gadotti (2001, p. 36) o processo democrático na realização desse instrumento é impedido pelas seguintes limitações e obstáculos:

- a) a nossa pouca experiência democrática;
- b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases;
- c) a própria estrutura de nosso sistema educacional é vertical;
- d) o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional;
- e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.

Essas limitações e obstáculos são vinculados à concepção de gestão técnico-científica e, ao serem predominantes nas escolas fazem com que o PPP seja difícil de concretizá-lo, não constituindo em um instrumento de gestão, que repercute em mudanças na prática pedagógica das escolas.

É importante que o PPP, para se tornar viável, seja alicerçado no coletivo. Dessa maneira, poderão ser excluídas as práticas verticais, e autoritárias reproduzidas no cotidiano da escola, haja vista a sua implementação estar pautada em uma gestão democrática.

É necessária a compreensão das limitações e prejuízos resultantes da falta de articulação, diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar e local. Mas a superação acontece quando entendem a necessidade dessa ação coletiva que é dada pelo exercício democrático, possibilitando, assim, o desenvolvimento tanto dos sujeitos, sejam individualmente ou de modo coletivo, quanto da instituição em que estão inseridos.

A escola demanda um trabalho conjunto e integrado, porém, isso depende muito dos que a compõem, como aponta Lück (2006, p. 97):

[...] o desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns.

Nesse sentido, é positivo e promissor para a escola que tem como característica a ação coletiva, cujas habilidades individuais favorecem o coletivo, pois sem essa condição a prática pedagógica fica comprometida e a escola terá dificuldades para cumprir a sua função social: socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Para que a ação coletiva seja concretizada, faz-se necessário a obtenção de condições que favoreçam os sujeitos compreenderem os vários espaços da escola. O PPP é um meio que direciona a ação coletiva,

[...] norteando a atuação dos seus atores na construção permanente da identidade e da autonomia escolar. A ação coletiva configura-se principalmente com uma gestão compartilhada e democrática instrumentalizada por meio do Conselho Escolar [...] (LACERDA, 2004, p. 51).

Além do PPP e do Conselho Escolar existem outros mecanismos de participação que podem ser alternativas para modificar as práticas verticalizadas, autoritárias na escola. Dentre eles podemos citar o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil, por serem mecanismos que traduzem um momento privilegiado ao permitir a valorização de quem está envolvido neles, visto que podem se perceberem partícipes do planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas.

Os mecanismos de participação precisam ser implementados mediante a execução de um trabalho participativo, emergindo ações pedagógicas que visem à ruptura com as práticas centralizadoras, ainda visíveis no âmbito das escolas. Espera-se que nesses mecanismos os sujeitos da comunidade escolar e local possam expressar a sua visão sobre vários aspectos da escola, especialmente da educação que almeja para a mesma.

Às vezes o despreparo dos profissionais da educação pode afetar a implementação do PPP. Dalmás (2009, p. 77), aponta que “se por um lado o preparo técnico do professor é limitado, quando não falho, de outro, sua formação sócio-política é insuficiente”. Os profissionais que são despreparados, nos aspectos: técnico, desconhecimento do conteúdo de sua disciplina, e no sócio-político, quando inexistente uma ação problematizadora, não suscita questionamentos, não contextualiza o conteúdo, não trabalha interdisciplinarmente em sala de aula.

A escola é um espaço de formação profissional, uma vez que no contexto de trabalho os profissionais da educação podem reconstruir suas práticas. Nesse sentido, a instituição precisa garantir a formação continuada dos mesmos, não só deve, mas pode buscar condições para que exista uma qualificação no próprio local de trabalho. Uma das possibilidades para aprimorar a formação é a organização de grupos de estudos na escola. Para Dalmás (2009, p. 98), “Um grupo que se reúne, periodicamente, para refletir e aprofundar, encontra mais facilmente meios para a formação pessoal, para a superação dos problemas [...]”.

O grupo que vivencia nas reuniões, estudos, discussões e reflexões, estabelece rumos para a escola, pautados nas relações democráticas entre os participantes, assim, estarão enriquecidos de teoria, e tornarão sua prática pedagógica consciente e fundamentada. Dessa forma, poderá resultar no desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento organizacional, tendo em vista que as leituras servirão de base para melhorar a formação por meio da reflexão sobre a sua prática, e as formas de organização e gestão escolar, na perspectiva de torná-las democráticas.

A efetivação de grupos de estudo na escola é importante para o desenvolvimento do PPP. Pois, o mesmo não se desvincula da prática da formação continuada, já que em todo o seu processo é contemplada a formação daqueles que estão participando, ao proporcionar reflexões sobre a prática pedagógica, debates, sobretudo por meio do trabalho coletivo. Os sujeitos da comunidade escolar e local

poderão encontrar resoluções para os problemas que surgem, principalmente no que se refere ao ato operacional desse instrumento.

As formações podem mudar o pensamento, comportamento dos sujeitos participantes. Existe uma troca, pois aprendem por meio da organização e essa muda sua lógica junto com eles. A interação e o compartilhamento de conhecimento permitem que todos tenham a oportunidade de aprender, o que pode influenciar nas práticas não só da sala de aula, mas dos outros espaços.

Para Alarcão (2001, p. 15) “[...] a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apóiam estes e aqueles”. Quando a escola se preocupa em ter o PPP e com isso abre espaço para as discussões, tem chances reais de favorecer o desenvolvimento intelectual tanto do aluno em suas atividades diárias na escola, definidas previamente, quanto dos outros sujeitos da instituição durante o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP.

Nesta perspectiva, o PPP se apresenta como estratégia de formação e fortalecimento da coletividade. O projeto elaborado no coletivo, poderá resultar também num trabalho em sala de aula de forma compartilhada, a exemplo disso, quando os professores visam à interdisciplinaridade, estabelecendo uma interação entre as áreas do conhecimento, com atividades interligadas.

A formação continuada não é adaptar os professores para o trabalho, mas aprimorar a formação dos profissionais da educação no próprio contexto de trabalho. Os contextos da formação e do processo do PPP não somente podem visar a adaptabilidade. Mas devem suscitar também o pensamento crítico, ou seja, criando um espaço para pensar criticamente com intervenção do coletivo.

É preciso romper com a prática de uma formação como espaço limitado, o ideal é ir além disso, usar a reflexão individual e grupal, para analisar as experiências e, assim, poder reformular as práticas. Esta formação centrada na escola, permite a discussão do que ocorre na mesma, com a finalidade de identificar os problemas, na tentativa de obter soluções com a definição de ações, sobretudo com a implementação de projetos.

Outro desafio a ser superado diz respeito à falta de organização, espaço físico e tempo para estudos e discussões para que ocorra a efetivação do PPP, uma vez que para chegar aos três atos do seu processo de implementação torna-se um grande desafio.

No que diz respeito à organização, há a necessidade de um grupo que coordene o processo de implementação. A ausência desse grupo que oriente, acompanhe os demais membros da comunidade escolar e local pode ocasionar várias consequências negativas, como o surgimento da rotina, ou seja, repetição de ações, sem qualquer criatividade, com isso entra-se num estágio de estagnação.

O processo de elaboração, execução e avaliação do PPP envolve toda comunidade escolar e local, logo um número significativo de pessoas, porém é necessário a existência de um grupo responsável que coordene, direcione, a fim de proporcionar a realização dos atos situacional, conceitual e operacional. Para sanar o problema da organização, é importante estabelecer os coordenadores do PPP. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 350):

[...] o diretor e o coordenador pedagógico assumem o papel de coordenadores de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos. Na nova perspectiva de gestão, esses dois profissionais recebem a delegação de coordenar o trabalho coletivo, assegurando as condições de sua realização e, especialmente, as do ambiente formativo, para o desenvolvimento pessoal e profissional.

O gestor escolar e o coordenador pedagógico precisam adquirir conhecimentos e habilidades que serão exigidos no processo, tais como, saber trabalhar democraticamente, ouvir críticas, sugestões, possuir uma boa comunicação, planejar e executar reuniões, mobilizar os demais sujeitos. A coordenação do PPP precisa conhecer a sua estrutura, a metodologia, ou seja, todas as etapas do seu processo de implementação, segundo a proposta de Veiga (2010) abordada neste estudo.

A existência dos coordenadores do processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, não significa dizer que apenas estes serão os responsáveis pelo planejamento, e os demais serão meros executores das suas decisões, mas trata-se de articular a participação de todos os segmentos, a fim de dar organicidade ao processo. Os coordenadores possuem a responsabilidade pela motivação, conscientização, esclarecimentos, orientação aos demais.

Além da organização, a escola precisa de espaço físico adequado, mobiliário, equipamentos, materiais didáticos, possuir uma limpeza e saneamento básico. As ausências desses elementos comprometem não só a efetivação do PPP, como as demais atividades pedagógicas da escola.

A infraestrutura física de uma escola constitui-se em um aspecto que repercute no alcance de uma educação de qualidade. Quando a escola não tem a infraestrutura física adequada, pode provocar nos sujeitos da comunidade escolar e local certo desconforto para a vivência na mesma, inclusive dos professores, sobretudo porque suas atividades podem ficar comprometidas.

Ressaltamos que a escola é um local onde os alunos passam um tempo considerável de sua vida, além de constituir-se em um espaço para aprender conhecimentos sistematizados, uma vez que propicia a socialização com as pessoas. Portanto, este é um meio de convívio social que influencia no desenvolvimento global do indivíduo. Desse modo, fazer parte de um ambiente agradável e estimulante, reconhecendo-o como seu espaço, pode contribuir significativamente no processo de aprendizagem de qualquer aluno.

A infraestrutura adequada de uma escola faz diferença em todo projeto, para que o desejado se torne viável torna-se pertinente o suporte. A falta de espaço físico pode fazer com que o PPP fique no plano das ideias pelos que gostariam de elaborá-lo e executá-lo, pela dificuldade em envolver os sujeitos em um espaço que seja propício às discussões, onde os sujeitos se sintam bem para expressar suas opiniões. Dessa maneira, o PPP tem forte tendência de não ser concretizado.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹², poderá colaborar na elaboração, execução e avaliação do PPP. Este programa objetiva melhorias na infraestrutura física e pedagógica, além do incentivo à autogestão escolar e do exercício da participação da comunidade escolar no controle social. Inclusive os seus recursos podem ser utilizados para a efetivação do PPP nas escolas, pois constitui-se em uma maneira adequada de empregá-lo, conforme cita o artigo 4º, ao expor em que devem ser empregados os recursos:

Os recursos do programa destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados:

I- na aquisição de material permanente;

¹² A resolução nº 10, de 18 de abril de 2013, em seu artigo 02, define o programa como o mecanismo que destina atualmente recursos financeiros pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para escolas públicas e privadas de educação especial, com estudantes matriculados na educação básica, e polos presenciais da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2013).

- II- na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar;
- III- na aquisição de material de consumo;
- IV- na avaliação de aprendizagem;
- V- na implementação de projeto pedagógico; e
- VI- no desenvolvimento de atividades educacionais [...] (BRASIL, 2013).

Compreendemos a relevância do programa para melhoria da educação, no entanto, ressaltamos que os recursos, por serem baseados de acordo com o número de estudantes matriculados na escola, podem não suprir a sua demanda anual (DUBLANTE; COUTINHO, 2012). Salientamos, ainda, que os gestores escolares principalmente, precisam apropriar-se de conhecimento financeiro para que possam realizar uma gestão correta dos recursos, e, conseqüentemente, a sua prestação de contas.

No que diz respeito ao tempo, a escola por ser autônoma, ainda que de forma relativa, poderia administrar o seu tempo de maneira que os atos situacional, conceitual e operacional do PPP sejam favorecidos. Cabem aos sujeitos da comunidade escolar e local encontrarem uma opção em que efetive periodicamente essa ação coletiva.

Quando se refere à implantação de qualquer projeto, o tempo é uma questão que implica significativamente. Para Gadotti (2001, p. 37) “Cada escola encontra-se num determinado tempo de sua história. O projeto que pode ser inovador para uma escola pode não ser para outra”.

O PPP pode ser elaborado no início ou final do ano letivo, isto varia em cada escola. O que não deve ocorrer é a implementação apressada, pois a redução do tempo no processo de implementação do PPP pode interferir na qualidade do mesmo. O período destinado para elaborar esse instrumento é um fator decisivo para ao final se obter um resultado positivo, sobretudo porque as mudanças bruscas geralmente não resultam em bons resultados.

O calendário escolar pode ser um auxílio para sanar essa dificuldade, pois “[...] ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação [...]” (VEIGA, 2008, p. 29).

É na elaboração do calendário escolar que podem ser estabelecidos os encontros periódicos para a execução dos três atos que envolve o PPP. Esses encontros se constituem em verdadeiras oportunidades de integrar as pessoas,

divulgar o que está sendo realizado e os resultados adquiridos, além de promover debates, cujos os participantes podem se manifestar, expondo opiniões e ideias, além de soluções para os problemas encontrados. Ter um tempo destinado ao PPP é mantê-lo vivo, de modo que oportunize a partir das reuniões não somente a discussão de questões administrativas, mas as pedagógicas.

Com base nesta abordagem, sobre os desafios que são até esperados durante o processo de implementação do PPP, enfatizamos que a transformação poderá ser alcançada quando os sujeitos da comunidade escolar e local realizarem ações de caráter administrativo, curricular, financeiro, etc., vinculadas aos seus interesses e necessidades, por meio do planejamento, execução e avaliação das próprias ações, tendo em vista sanar os problemas da escola, sem com isso retirar a responsabilidade do Estado de ofertar uma educação de qualidade, ao prover as condições necessárias.

Entendemos que a educação de qualidade vincula-se à concepção de educação que favorece o aprendizado das camadas populares, cumprindo assim com a sua função social, ou seja, ser um local na qual os alunos possam aprender os conteúdos produzidos historicamente pela humanidade, considerados bens de toda a sociedade, não sendo exclusivo de determinada classe social.

O PPP poderá inserir-se nessa concepção de educação, ao refletir a posição política dos sujeitos da comunidade escolar e local, acerca do papel do indivíduo na sociedade, tendo em vista que o modo pelo qual a escola se organiza, e planeja executar as suas ações, visando cumprir sua função social tem a ver com a conservação ou a transformação social.

Assim, durante a implementação democrática do PPP, os sujeitos participantes desse processo precisam estar comprometidos, portanto, com a função social da escola. Dessa forma, será um instrumento relevante que traduz a aversão a uma escola atrelada a demandas imediatistas do mercado de trabalho, e por isso acaba sendo simplificada, aligeirada. Nesse sentido, há uma oposição à seletividade, à visão de conteúdos “mínimos” para as camadas populares, pois desfigura o papel da escola, sobretudo do conhecimento.

Esta seção buscou analisar os pressupostos teórico-metodológicos norteadores do processo de elaboração, execução e avaliação do PPP. Ressaltamos que a implementação desse instrumento deve ocorrer por meio de um trabalho coletivo, fundamentado na gestão democrática da escola, existindo a participação dos

segmentos da comunidade escolar e local, pois são responsáveis pelo projeto, portanto, devem assumir o compromisso com a sua concretização.

Nesse sentido, serão enfraquecidas as práticas da gestão escolar técnico-científica, como as relações autoritárias, já que a comunicação incide de modo vertical, consistindo no poder centralizado, uma vez que o gestor escolar detém tal poder. A ênfase está na execução das tarefas, divisão do trabalho, entre os que pensam e executam, tais práticas diferem-se da concepção de gestão democrática, sendo esta a concepção de gestão escolar adotada neste estudo.

Em suma, o PPP por ser processual, deve estar em constante mudança, propiciando sempre a reflexão e discussão sobre o que acontece na escola. Importante mencionar que existem várias maneiras para a sua concretização, cada uma com sua especificidade, no entanto isso não descaracteriza a outra. A escolha da metodologia cabe à escola, irá elaborá-lo ou reelaborá-lo de acordo com sua necessidade e realidade.

Na próxima seção são analisados os dados obtidos na pesquisa, pois identificamos como foi desenvolvido o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, por meio da análise documental, isto é, do próprio texto do PPP da escola campo da pesquisa, e das percepções dos sujeitos da mesma e dos Assistentes Técnico-Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) sobre o PPP.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PPP NA ESCOLA ESTADUAL A: percepções dos sujeitos investigados

Os princípios da gestão democrática presentes no PPP da Escola Estadual A e as percepções dos sujeitos da comunidade escolar e local de uma escola da rede pública estadual de São Luís – MA e dos Assistentes Técnico-Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) sobre o PPP são abordados nesta seção.

Para situar a pesquisa de campo dentro de uma perspectiva teórica, no decorrer da seção analisamos as categorias democracia, gestão democrática, participação, autonomia e PPP, já abordados nas seções anteriores. Iniciamos a análise descrevendo alguns aspectos referentes ao contexto da Escola Estadual A, tendo como propósito tornar conhecido o lócus da pesquisa. Dessa forma, apresentamos brevemente o seu histórico, a estrutura física, a composição da comunidade escolar e enfatizamos o desempenho da escola quanto ao IDEB.

Em seguida, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, com concisa descrição da metodologia utilizada, na tentativa de demonstrar a percepção dos sujeitos entrevistados acerca do processo de elaboração, execução e avaliação do PPP. Procuramos aprofundar a abordagem sobre o PPP como instrumento de uma gestão democrática, articulando o referencial teórico da pesquisa com os dados coletados na mesma.

4.1 O contexto da pesquisa

Para responder o problema da pesquisa: como tem sido desenvolvido o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP em uma escola da rede pública estadual de São Luís - MA? Além da pesquisa bibliográfica e documental, realizamos uma pesquisa de campo, haja vista que buscamos dados no local onde ocorreu o fenômeno estudado. Nesse sentido, foi selecionada uma escola da rede pública estadual de São Luís - MA e a SEDUC, pois consideramos que ambas instituições possuem elementos para explicar o objeto da pesquisa.

A seleção da escola ocorreu de acordo com os critérios estabelecidos nos procedimentos metodológicos da pesquisa, em virtude de que a opção por um campo para a realização da investigação exigiu o estabelecimento de requisitos, visto que

seria impossível investigar todas as escolas da rede diante do período destinado para uma pesquisa de Mestrado em Educação.

Diante disso, propomos os seguintes critérios para a escolha do campo para pesquisa¹³: que a escola fosse pública; nela existisse o PPP; que tivesse atingido as metas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (5º ano) e nos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) e aceitasse participar do estudo.

A escola da rede pública estadual de São Luís - MA que se adequou a esses critérios foi denominada de Escola Estadual A, pois asseguramos a preservação da sua identidade. Esta escola é uma instituição autorizada a funcionar por meio da Resolução nº 337/2000 do Conselho Estadual de Educação e Ensino Médio.

Sua existência foi necessária a partir da inauguração do conjunto habitacional no qual está situada, para atender a “[...] demanda educacional da comunidade uma vez que, a locomoção das crianças para outros bairros era muito precária e dependia de transporte coletivo [...]” (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 4).

Dessa forma, evidenciamos que a constituição da escola foi significativa para os moradores da sua localidade, pois a partir disso não tiveram mais que se deslocar para outros bairros em busca dos serviços educacionais, fato que repercutiu na organização financeira dos mesmos.

A escola desenvolve atividades pedagógicas de acordo com as normas da SEDUC. A estrutura física é composta das seguintes dependências: 15 salas de aula, 02 banheiros sociais, 06 banheiros femininos, 06 banheiros masculinos, 01 laboratório de informática, 01 sala de vídeo, 01 sala da gestão escolar, 01 sala dos coordenadores, 01 sala de secretariado, 01 sala dos professores, 01 sala de recursos, 01 consultório dentário, 01 cozinha, 01 depósito, 01 pátio coberto, 01 pátio descoberto, 01 quadra descoberta, 01 biblioteca e 01 depósito de merenda (ESCOLA ESTADUAL A, 2017).

No âmbito da escola encontram-se bens móveis cadastrados no patrimônio estadual, tais como: as mesas e carteiras dos diversos espaços mencionados acima, geladeira, ar condicionados, armários, freezer, ventiladores. Dentre os recursos didáticos estão: televisão, DVD, computadores, Data Show, Mapas, Microscópio, mini xerox, lousa interativa, etc.

¹³ Os critérios estabelecidos nos procedimentos metodológicos da pesquisa para definição da escola campo da investigação foram explicados na seção Introdução.

A escola atende alunos da Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio, tendo como modalidade de ensino, a Educação de Jovens Adultos (EJA) e a Educação Especial, e quanto ao horário de funcionamento, este ocorre nos turnos matutino e vespertino. Tendo em vista o seu pleno funcionamento e manutenção, a instituição recebe recursos financeiros oriundos do Fundo Estadual (FEE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Merenda Escolar (Diurno).

Ressaltamos que a comunidade escolar e local é formada por todos os sujeitos envolvidos na escola, abrangendo os espaços interno e externo, a eles são direcionados a implementação dos objetivos definidos na gestão escolar. O PPP da escola estudada informa como está composta a sua comunidade escolar no ano de 2017, vejamos a seguir o Quadro 2 no qual apresenta tal composição:

QUADRO 2 - Comunidade escolar da Escola Estadual A referente ao ano de 2017

Membros da comunidade escolar	Turno		Total
	Matutino	Vespertino	
Gestor Geral ¹⁴	-	-	01
Gestor adjunto	01		01
Secretária	01		01
Professores	31	26	57
Supervisores	01	01	02
Administrativo	03	01	04
Alunos	-	-	904
Apoio Pedagógico	03	03	06
Apoio Biblioteca	02	02	04
Apoio Secretaria	-	01	01
Aux. Serv. Gerais	02	02	04

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPP da Escola Estadual A.

A composição da comunidade escolar da referida escola está de acordo com os estudos de Brito (2013), Padilha (2001) e Paro (2008), pois abordam que esta comunidade é representada pelos gestores escolares, coordenadores, professores, funcionários, pais, alunos, etc., e apresentam a comunidade local, representada pelos

¹⁴ A gestora escolar encontra-se na Escola Estadual A nos dois turnos.

membros de associações de bairro, por exemplo, como outro segmento que deveria fazer parte da gestão escolar de uma escola, sendo ciente e intervindo no trabalho desenvolvido em seu interior.

A Escola Estadual A é referência na rede pública estadual de São Luís - MA, pois apresenta resultados satisfatórios no que se refere ao IDEB¹⁵, esse advém do desempenho dos alunos matriculados no 5º ano e 9º do Ensino Fundamental na Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), cujo instrumento de avaliação é a Prova Brasil, na qual são aferidos os conhecimentos na área da Língua Portuguesa, com ênfase na leitura; na Matemática, avalia a competência da resolução de problemas, e a partir do fluxo escolar, relativo às taxas de reprovação, evasão ou abandono, obtido por meio do Censo Escolar.

Dessa forma, a nota de desempenho dos alunos na Prova Brasil, e o tempo de estudo constituem-se em dados quantitativos que compõem o IDEB. As médias obtidas para as Unidades da Federação, bem como para as escolas resultam em gráficos que poderão indicar o nível de qualidade do sistema de ensino, portanto, de suas escolas.

Ressalvamos que somente essas duas variáveis são insuficientes para determinar a qualidade da educação ofertada, uma vez que corroboramos com Chirinéa e Brandão (2015) ao afirmarem a necessidade de considerar outros aspectos relevantes que incidem sobre a qualidade educacional, como o nível socioeconômico e cultural dos alunos, a cultura organizacional, a gestão escolar, a formação docente, a infraestrutura da escola, entre outros. Porém reconhecemos o IDEB como um importante indicador de resultado, mediante a análise dos resultados poderemos monitorar e refletir acerca do desempenho escolar em duas importantes áreas do conhecimento e do fluxo escolar.

Ainda de acordo com Chirinéa e Brandão (2015, p. 471),

[...] os resultados servem, por exemplo, para subsidiar ações da gestão escolar, como alocar os conteúdos das avaliações no currículo escolar; evitar a reprova dos alunos para que, de alguma forma, isso compense a nota da avaliação externa e não prejudique o IDEB, e ainda rever o próprio mecanismo de gestão, na perspectiva de uma autoavaliação. Neste sentido, o IDEB serve como indutor tanto de políticas públicas quanto de ações das secretarias de educação e da própria escola, para alcançar as metas estabelecidas pelo índice.

¹⁵ Mecanismo elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para indicar o nível de qualidade da educação básica brasileira

Evidenciamos o IDEB como um indiciador de resultado e não de qualidade, devendo ser objeto de reflexão para a melhoria da escola, logo, pode contribuir para análise sobre os aspectos positivos e negativos que permeiam a organização e gestão escolar, que repercutem no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, consideramos pertinente conhecer o IDEB da Escola Estadual A, apresentado no Quadro 3 as suas metas e resultados do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2015.

QUADRO 3 - Metas e resultados do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental – 2015

ANO	METAS DO IDEB		RESULTADO DO IDEB	
	Município de São Luís	Escola Estadual A	Município de São Luís	Escola Estadual A
2015	5.3	4.8	4.8	5.3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep- 2015.

Em 2015 a escola conseguiu superar a meta projetada, além disso, tal resultado está acima da média das escolas estaduais do município. O aumento dos índices desta escola pode refletir o esforço dos segmentos da comunidade escolar e local quanto à melhoria da sua organização e gestão escolar e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico desenvolvido no seu âmbito, inclusive a constante revisão e atualização do PPP, conforme observado no seu texto, indica o compromisso com a busca de cumprir a sua obrigatoriedade e necessidade quanto ao planejamento macro da escola, uma vez que esse instrumento é o plano global da instituição.

Para Bridon e Neitzel (2014), a melhoria dos índices dependem da articulação entre as macropolíticas e as micropolíticas. Portanto, para elevá-los cabe a implementação de ações, tanto oriundas das políticas públicas, quanto desenvolvidas pelos próprios sujeitos da comunidade escolar e local, pois esses atuam diretamente na escola, conhecendo a realidade e afirmando sua identidade por meio dos documentos, como o Regimento Escolar e o PPP.

Vejamos a seguir o Quadro 4 com as suas metas e resultados do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2015:

QUADRO 4 - Metas e resultados do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental – 2015

ANO	METAS DO IDEB		RESULTADO DO IDEB	
	Município de São Luís	Escola Estadual A	Município de São Luís	Escola Estadual A
2015	4.8	4.7	3.9	4.7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep- 2015.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a escola também obteve um resultado positivo, tendo em vista que atingiu a meta estabelecida, embora tenha regredido, visto que em 2013 apresentou o IDEB de 4.8. A exemplo do que ocorreu na fase anterior, a escola também superou a média das escolas estaduais do município no anos finais do Ensino Fundamental.

Como evidenciado, a Escola Estadual A tem atingido as metas propostas para esta etapa da Educação Básica e os resultados obtidos podem demonstrar que seus alunos têm atingido níveis significativos em relação à competência leitora e à resolução de problemas, devendo repercutir nas outras disciplinas do currículo escolar que, por sua vez, também exigem essas competências para o seu aprendizado.

Ressaltamos que as avaliações externas são relevantes, na medida em que os resultados tornam-se objeto de reflexão sobre a escola, em especial sobre o trabalho desencadeado por cada segmento da comunidade escolar e local. Sem a reflexão dos sujeitos sobre as potencialidades e fragilidades da escola, o resultado demonstrado na avaliação será reduzido a mera atividade técnica, mecânica, não trazendo nenhuma repercussão no processo de gestão escolar, bem como de todo o processo educativo implementado.

Os resultados das avaliações do Saeb proporcionam, segundo Bridon e Neitzel (2014, p. 438) “[...] indicadores relevantes para ampliarmos a qualidade na educação básica, e que esses resultados só provocarão desconfortos quando discutidos e analisados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo [...]”. Nesse sentido, o IDEB só será um indicador significativo, caso haja discussão e desenvolvimento de ações promovidas pelos sujeitos da comunidade escolar e local a partir do mesmo.

4.2 Projeto Político-Pedagógico (PPP): percepções do sujeitos investigados

Nesta pesquisa tivemos o intuito de coletar informações na SEDUC e na Escola Estadual A que permitissem a análise do processo de elaboração, execução e avaliação do PPP. Nesse sentido, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada em ambos locais, que ocorreu de modo individual, com duração média de 30 minutos. A seguir apresentamos o Quadro 5 com os sujeitos que participaram da pesquisa.

QUADRO 5 – Sujeitos da pesquisa

CÓDIGO	SUJEITO DA PESQUISA	INSTITUIÇÃO
Sujeito A	Funcionária	SEDUC/SUEB
Sujeito B	Funcionária	SEDUC/SUPGE
Sujeito C	Funcionária	SEDUC/SUC
Sujeito D	Gestora Geral	ESCOLA ESTADUAL A
Sujeito E	Gestora Adjunta	ESCOLA ESTADUAL A
Sujeito F	Coordenadora Pedagógica	ESCOLA ESTADUAL A
Sujeito G	Professora	ESCOLA ESTADUAL A
Sujeito H	Professora	ESCOLA ESTADUAL A
Sujeito I	Secretária	ESCOLA ESTADUAL A
Sujeito J	Aluno	ESCOLA ESTADUAL A
Sujeito K	Mãe de aluno	ESCOLA ESTADUAL A
Sujeito L	Representante da comunidade local	ESCOLA ESTADUAL A

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelos sujeitos entrevistados.

Buscamos nesta seção analisar as percepções dos sujeitos da pesquisa, fundamentadas nas suas experiências. As leituras da fundamentação teórica e do PPP da escola nos serviram de embasamento para interpretar tais percepções. Dessa forma, conseguimos identificar as convergências e divergências em relação ao objeto de estudo a partir do estabelecimento de comparações entre essas fontes de informação.

Visando orientar e conduzir a entrevista de acordo com os objetivos da pesquisa, a mesma foi dividida em dois blocos, o primeiro intitulado de Projeto Político-Pedagógico (PPP): instrumento da gestão democrática, e o segundo denominado de Projeto Político-Pedagógico (PPP): elaboração, execução e avaliação.

No que diz respeito ao primeiro bloco, questionamos aos sujeitos da pesquisa acerca da concepção sobre a gestão democrática, concepção essa que foi defendida nos movimentos sociais organizados na década de 80, cujas reivindicações destinavam-se tanto à ampliação das oportunidades na educação pública, quanto à democratização do processo de organização e gestão da escola, conseqüentemente houve uma intensa produção acadêmica nas universidades, contribuindo para a busca da sua instauração no âmbito das instituições públicas.

Para Veiga (2008), a partir da implementação da gestão democrática é possível romper com a separação entre concepção e execução na organização do trabalho pedagógico, isto é, entre quem pensa porque supostamente possui a teoria, e o que faz, pois destina-se somente à atividade prática. Nesta concepção de gestão, o poder é compartilhado, de modo que haja a socialização do mesmo e, portanto, propicia a participação coletiva, eliminando o individualismo e garantindo a autonomia aos sujeitos.

Com base nos estudos dos autores, em especial de Dourado (2000), Ferreira (2006) e Gadotti (2001) podemos compreender a gestão democrática como uma concepção de gestão que abrange, essencialmente, a participação dos sujeitos da comunidade escolar e local nas decisões, bem como na elaboração das ações administrativas-pedagógicas advindas do planejamento participativo, a serem desenvolvidas no âmbito da escola.

Nesse sentido, analisamos como os sujeitos da pesquisa compreendem a gestão democrática, ou seja, o posicionamento a respeito dessa concepção de gestão. As respostas mostram que os mesmos detêm clareza sobre a gestão democrática, conforme evidenciamos nos trechos a seguir:

[...] gestão democrática para nós é fazer a gestão desse espaço público que é a escola de uma forma bem participativa, dando a esses sujeitos autonomia [...] faz com que todos os setores que realizam a ação pedagógica, administrativa e financeira da escola trabalhe de uma forma mais dialogada [...] (SUJEITO A, informação verbal).

[...] é aquela gestão participativa, no sentido de todos os membros da escola, de toda a comunidade escolar ela é convidada a participar e construir esse espaço dentro da escola. A gente sabe que não é uma ação fácil, porque a maioria dos membros da escola estão acostumados, a uma cultura de alguém que faz, de alguém que determina, de alguém que diz [...] (SUJEITO B, informação verbal).

Gestão democrática é a gestão onde vários sujeitos trabalham em prol de um objetivo comum, onde todos podem participar [...] (SUJEITO C, informação verbal).

A gestão democrática é uma gestão participativa, em que todo o sistema da escola esteja voltado com todo o grupo (SUJEITO D, informação verbal).

A gestão democrática é aquela gestão onde as coisas têm condição de fluir, [...] Aquilo que é a participação de todos, todos sabem qual o objetivo (SUJEITO F, informação verbal).

A gestão democrática é aquela que conta com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo aí professores, supervisores, gestores, em alguns momentos até a participação do aluno (SUJEITO G, informação verbal).

Eu acredito que uma gestão democrática ela deve ter uma participação de todos [...] Em que todos participem do projeto, dos objetivos para que realmente a aprendizagem ocorra de fato (SUJEITO H, informação verbal).

Uma gestão democrática seria atender a todos os lados, os direitos de cada um deve ser compreendidos, e todos eles devem ser respeitados [...] (SUJEITO J, informação verbal).

Eu creio que seja participação, não só do povo da escola, como eu diria, professores, a direção, mas digamos a clientela em si, os pais, os alunos e toda a comunidade (SUJEITO K, informação verbal).

Todos participam, tanto pai, quanto funcionário, aluno em reuniões. (SUJEITO L, informação verbal).

As respostas revelam que os sujeitos compreendem a gestão democrática como sendo uma gestão atrelada à participação da comunidade escolar e local nas ações da escola, em favor do alcance dos objetivos comuns estabelecidos pelos mesmos. As concepções apresentadas corroboram com Dourado (2000), pois este refere-se à gestão democrática como aquela que proporciona canais de efetiva participação, nas quais é possível aprender a ser democrático, o que poderá impactar nas relações sociais durante as práticas educativas, modificando as estruturas de poder autoritário arraigadas na concepção de gestão técnico-científica.

Os sujeitos da comunidade escolar e local ao se tornarem partícipes nas tomadas de decisão na escola poderão constituir-na em uma escola democrática, proporcionando a todos envolvidos direta ou indiretamente uma formação crítica e reflexiva, pois consideramos a escola como uma instituição aprendente, conforme dito por Alarcão (2000), não apenas aprende os alunos, mas todos que fazem parte dela, ou seja, tanto os que ensinam, quanto os que apoiam estes e aqueles.

As percepções corroboram ainda com Gadotti (2001), pois este diz que na gestão democrática os sujeitos deixam de ser apenas usuários, e passam a ser os próprios gestores da escola. Desse modo, os sujeitos da pesquisa ao enfatizarem o princípio da participação em suas falas reforçam a necessidade dos segmentos da comunidade escolar e local interferirem nos meios e procedimentos adotados na organização e gestão da escola da qual fazem parte, assumindo a responsabilidade de acordo com a sua função.

Conforme já apontamos, o princípio da participação foi destacado em quase todas as respostas, salientamos que a sua concretização na prática, isto é, no cotidiano da escola, pode colaborar na resistência às formas verticalizadas, autoritárias, burocráticas de organização e gestão escolar.

A resposta do Sujeito B chama atenção por abordar que a concretização da gestão democrática não é fácil, visto que os membros das escolas estão “acostumados” com uma cultura organizacional verticalizada, em que uns pensam e outros executam. Diante dessa percepção, vale mencionar que por muito tempo a cultura organizacional de algumas escolas esteve pautada na concepção técnico-científica.

Azevedo (2017, p. 40-41) apresenta o contexto de uma escola baseada na concepção técnico-científica, cuja ênfase está na execução de tarefas, e não na participação dos sujeitos de toda a comunidade escolar e local na tomada de decisão:

[...] o professor, ocupa a função de técnico, preparando o ambiente escolar para a concretização da educação que foi pensada pelos dirigentes escolares. Nessa concepção, estão bem claros e definidos os papéis de cada membro da organização. Ocorre na escola uma divisão do trabalho, cabendo ao diretor pensar nas diretrizes mais amplas, ou seja, na política educacional e aos demais que compõem a escola como professores, coordenadores pedagógicos, alunos, apenas colocar em prática aquilo que já foi decidido anteriormente pelo diretor.

Consideramos que as práticas relacionadas à concepção técnico-científica, estas centralizadoras, autoritárias, visam o controle das ações desenvolvidas na escola para que tenham eficácia e eficiência. Desse modo, a atenção volta-se somente para as execuções, desprezando a percepção dos sujeitos sobre as mesmas. Logo, não atendem às necessidades e especificidades da formação dos alunos, sobretudo dos oriundos das camadas populares, principalmente porque não contribui para estabelecer a democracia, a participação e a autonomia no espaço educativo e na sociedade.

Nesse sentido, para que haja a superação do contexto apresentado por Azevedo (2017), é necessário que os sujeitos da comunidade escolar e local busquem consolidar uma concepção de gestão que se contraponha à concepção técnico-científica, ao estar de acordo com os seus interesses.

A gestão democrática visa a uma formação humana mais integral, ao abranger os aspectos pessoais, profissionais, éticos, articulando-os aos saberes, valores numa perspectiva de uma formação cidadã. Nesta concepção, são exigidos meios e

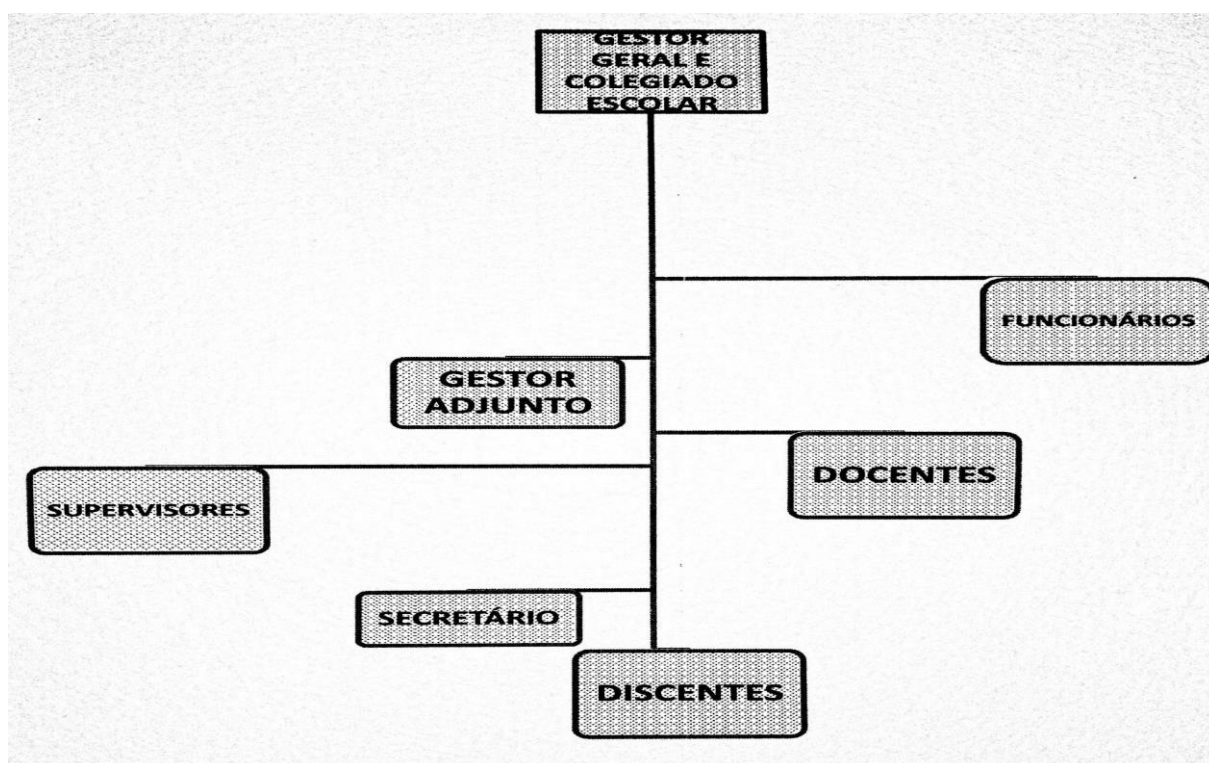
procedimentos que superem a centralização do poder nas mãos do gestor escolar, proporcionem a implementação de espaços para o debate, reflexão e análise da escola, mediante a participação ativa dos sujeitos, colaborando com a construção de uma escola democrática e participativa.

Os sujeitos entrevistados demonstram em suas percepções convergências com os autores que abordam o objeto de estudo nas suas produções, contrariamente ao organograma da Escola Estadual A apresentado no PPP que não representa uma estrutura pautada na gestão democrática, conforme a Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Organograma da Escola Estadual A

Fonte: (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 07).

Ao analisarmos a sua estrutura, identificamos diversas incoerências, pois o



gestor escolar está acima dos demais segmentos da comunidade escolar e local, além disso, está implícito que os segmentos dos pais e ou responsáveis e a comunidade local estão incluídos no Colegiado Escolar, portanto, o organograma pode ser objeto de reflexão em um possível momento de avaliação do instrumento, para que gere mudanças no sentido de apresentar tais segmentos em destaque como os demais.

Cada escola possui uma estrutura de organização, isto é, dispõe de segmentos e funções para assegurar seu funcionamento, geralmente está prevista nos seus documentos, no Regimento Escolar ou em seu PPP. Tal estrutura é representada graficamente em forma de organograma, cuja forma reflete a concepção de organização e gestão, de acordo com a percepção dos seus elaboradores, quando assumem a autonomia para formulá-lo e com isso posicionam-se para a escolha da própria forma de gestão da escola. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 339) demonstram como é a forma do desenho de um organograma com base nas concepções de organização e gestão.

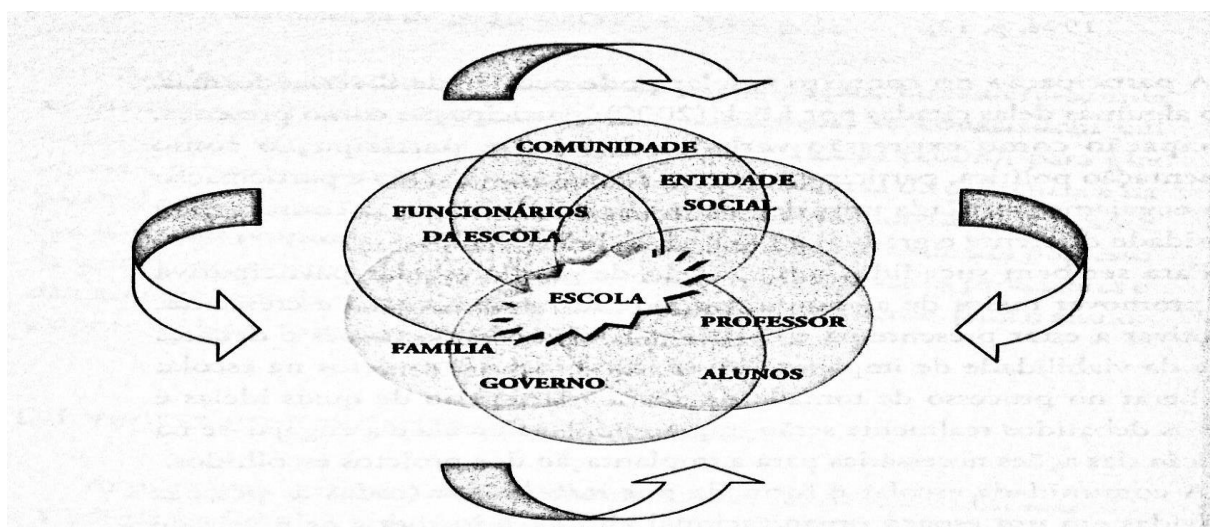
No modelo técnico-racional, o organograma é sempre um desenho geométrico que expõe, em detalhes, a hierarquia entre as funções. Nos modelos autogestionário e democrático-participativo, é mais comum um desenho circular que exhibe a integração entre as várias partes (ou funções) da estrutura organizacional.

O organograma de uma escola cuja gestão é democrática precisa integrar todos os seus segmentos da comunidade escolar e local. Para exemplificar, expomos na Figura 2, um organograma proposto por Brito (2013) baseado em uma gestão participativa.

Figura 2 – Organograma da escola (Gestão participativa)

Fonte: (BRITO, 2013, p. 84).

Desse modo, os diversos sujeitos que compõe a escola, estão contemplados



nesse organograma. Diferentemente da Escola Estadual A, destaca a família, a

comunidade, e o governo. Para o autor, as pessoas que abrangem o espaço interno e externo da escola constituem o público em que a gestão da mesma deve direcionar seus objetivos, bem como os meios e procedimentos para atingi-los.

A concepção de organização e gestão escolar que a Escola Estadual A se fundamenta de acordo com o seu PPP contempla uma gestão participativa. Assim, com base nesta perspectiva é desenvolvido seu trabalho pedagógico, cujas decisões são tomadas por meio da atuação do seu órgão colegiado.

A escola desenvolve suas ações através de uma gestão participativa e conta com o apoio do colegiado escolar composto por pessoas da comunidade escolar, professores, técnicos e alunos, os quais têm a função de democratizar a gestão escolar. São representados por 08 (oito) membros, sendo dois alunos, dois professores, dois funcionários, dois pais, além do presidente do colegiado que é o gestor geral da escola (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 23).

Ao considerar os fundamentos filosóficos, epistemológicos e sociológicos da gestão democrática, notamos que embora a referida escola afirme estar pautada numa gestão participativa, o objetivo geral proposto para a escola precisa ser revisto, a saber:

Gerenciar a escola na finalidade de desenvolver bases democráticas, proporcionando à comunidade escolar como um todo, melhor desempenho pedagógico e administrativo que viabilizem o ensino de melhor qualidade para os nossos alunos (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 23).

Nesse contexto, observamos que há uma incoerência quanto à utilização do verbo “gerenciar” atrelado à perspectiva da concepção de gestão democrática, o que pode expressar, de certo modo, a falta de clareza acerca das concepções de gestão. Este equívoco reaparece em outros trechos do PPP, por meio da meta “Gerenciar a escola em bases democráticas, onde haja corresponsabilidade de todos nas execuções das ações, assim como, tomadas de consciência de toda a problemática da escola [...]” (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 09), e na ação específica “Melhorar o gerenciamento dos diversos setores da escola numa prática descentralizada das atividades escolares, com base no regimento escolar” (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 23).

Inferimos que os sujeitos da escola pesquisada consideram que o seu trabalho está sendo desenvolvido por meio de uma gestão participativa, entretanto, o texto do PPP da mesma apresenta conceitos que condizem com a perspectiva de gestão

gerencial, pois a utilização do verbo gerenciar está fundamentada numa gestão cujos meios e procedimentos adotados são idênticos aos moldes de uma empresa privada, logo, baseiam-se nos pilares da eficiência, eficácia e produtividade a partir da flexibilização, da modernização e descentralização da gestão, redução e controle dos gastos.

A influência do gerencialismo na educação pode ser evidenciada desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien na Tailândia, onde os debates promovidos serviram de base para a elaboração do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. O relatório contém orientações que visam a uma educação para o desenvolvimento econômico, que deveriam ser consideradas pelos países mais pobres e populosos do mundo (AZEVEDO, 2017).

No Brasil, a gestão gerencial impactou nas reformas na educação pública, uma vez que as orientações advindas deste relatório influenciaram as concepções de gestão educacional, a formação docente, as políticas de avaliação externa, o currículo escolar, portanto, impactaram as políticas educacionais mediante o contexto de reestruturação dos modos de produção capitalista.

Nesse sentido, torna-se possível encontrar no interior das escolas formas de organização e gestão escolar baseadas numa gestão gerencial, principalmente influenciadas pelo discurso que esse tipo de gestão, ao ser implementado, deve ser capaz de garantir a melhoria da educação. Por meio de técnicas gerenciais, contribuem para a lógica do mercado, em que a política privatista é vista como a melhor, por ser eficiente e eficaz e, portanto, detém qualidade, reforçando a desvalorização das instituições públicas ao ressaltar falhas e limitações nos serviços destinados à população, classificando-os como de pouca qualidade.

É preciso atentarmos para a influência do enfoque gerencial nas formas de organização e gestão das instituições públicas, sobretudo nas escolas, pois, a ênfase está nos resultados, em detrimento dos processos. Diante disso, enfatizamos que os sujeitos da comunidade escolar e local ao optarem pela gestão democrática, precisam ressignificar os princípios de participação, autonomia, para que sejam utilizados no sentido democrático, distanciando da lógica de gestão gerencial, uma vez que não contribui para a concretização de uma escola democrática, cuja cultura organizacional seja de cunho participativo.

Podemos citar como exemplo a participação, pois na perspectiva da gestão democrática refere-se tanto na tomada de decisões, quanto na avaliação das mesmas, ou seja, há participação dos sujeitos da comunidade escolar e local na formulação, execução, avaliação das ações desenvolvidas, portanto, existe intervenção desses sujeitos no desenvolvimento dos processos. Diferentemente, na gestão gerencial a participação volta-se principalmente para a execução das ações, pois o foco está nos resultados e na obtenção de produtividade.

Consideramos um desafio para as escolas a busca pela ressignificação dos princípios citados anteriormente, pois estão diante de um contexto em que a lógica do mercado se insere nas instituições públicas por meio do discurso da qualidade, com vistas a maior eficiência e eficácia nos processos de gestão, sendo necessária a constituição da gestão gerencial, apontada como ideal para políticas sociais e educacionais.

Portanto, a reflexão sobre a utilização do verbo “gerenciar” no objetivo geral, na meta e na ação específica propostos para a Escola Estadual A durante a etapa de avaliação do instrumento faz-se pertinente, podendo ocasionar em modificações, na medida em que os sujeitos da comunidade escolar e local buscam compreender o tipo de organização e gestão que a escola irá assumir, mediante o esclarecimento sobre finalidades sociais e políticas da educação, cujo impacto recairá na formação dos alunos, logo, na sociedade. A partir disso, os trechos do PPP poderão ser reescritos, de forma que correspondam adequadamente à organização e gestão escolar em uma perspectiva autônoma e participativa, se assim os sujeitos almejarem para a sua instituição.

O segundo questionamento realizado na entrevista era sobre a concepção do PPP, mediante os estudos de Cavagnari (2010), Lacerda (2004), Lima (2006), Martins (2010), Vasconcellos (2010), Veiga (2008 e 2010), entre outros, constatamos que o PPP é um instrumento teórico-metodológico da gestão escolar, nele precisa estar os objetivos comuns estabelecidos pelos sujeitos da comunidade escolar e local. Assim sendo, por meio da sua implementação poderá ser instaurada uma nova organização do trabalho pedagógico na escola, numa perspectiva de eliminar as relações autoritárias, competitivas, burocráticas, a rotina do mando pessoal, suscitando o desenvolvimento de relações horizontais, análise conjunta da realidade da escola, compartilhamento de responsabilidades pelas decisões tomadas coletivamente.

As concepções sobre o PPP apresentadas nesses estudos nos impulsionaram a identificar no campo da pesquisa qual o entendimento que os sujeitos possuem sobre esse instrumento. Dessa forma, ao serem questionados sobre o que é o PPP, apresentaram as seguintes concepções:

[...] o Projeto Político-Pedagógico permite à escola uma investigação de sua realidade, como eu estou, como eu quero estar, o aluno que tenho, o aluno que quero ter, então a gente percorre um caminho, entre o quer real e o que é ideal [...] (SUJEITO A, informação verbal).

[...] toda a escola ela precisa organizar suas ações, toda escola precisa organizar sua programação, a sua proposta, ele se torna projeto por isso, a escola precisa parar para pensar sobre o funcionamento dela, político porque a gente não pode dizer que a escola é neutra na formação do cidadão político [...] ele é pedagógico porque ele vai definir todas as atividades pedagógicas e didáticas, inclusive concepções teóricas mesmo, de trabalho metodológico dentro da escola (SUJEITO B, informação verbal).

[...] o PPP é a cara da escola, é tudo que vai nortear esse fazer, essa prática, prática de sala de aula, prática de gestão, então ele é o documento orientador (SUJEITO C, informação verbal).

As diversas concepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa nos permitem aferir que o PPP é concebido como um instrumento que proporciona uma leitura do contexto da escola, auxilia na sua organização e gestão, propõe uma direção política para a formação desenvolvida no seu âmbito, uma vez que representa a visão dos sujeitos da comunidade escolar e local sobre a concepção de educação que a escola irá se fundamentar, define objetivos, metas, ações referentes às atividades pedagógicas. O posicionamento desses sujeitos definem esse instrumento como norteador da escola.

A concepção apresentada pelo Sujeito A revela que a elaboração, execução e avaliação do PPP é um processo que possibilita uma análise sobre a realidade cuja escola está situada. Nesse sentido, o texto do documento reflete o contexto social, cultural e econômico da instituição.

Essa concepção converge com Veiga (2010), ao afirmar que o PPP reflete a realidade da escola. Ora sendo ele implementado pelos sujeitos da comunidade escolar e local, e não por profissionais contratados para elaborar o projeto. Logo, constituirá em um processo que retratará a realidade, expondo ao final a identidade da escola. Para demonstrar a relevância desse processo, destacamos o que expressa Lacerda (2004, p. 54).

A construção do PPP é um processo único, experiência viva, uma vez que cada momento retrata a realidade e a identidade da escola em foco. Para

priorizar a autonomia e enfatizar a realidade local, o PPP possui a especificidade de ser um processo participativo, além de se preocupar com uma forma de organização de trabalho pedagógico.

Sobre o PPP ser um instrumento que contribui na organização do trabalho pedagógico, os sujeitos entrevistados apontaram que o mesmo norteia as ações na escola, influenciando a forma da gestão escolar à prática da sala de aula. Isso devido tal organização abranger a escola como um todo, em suas dimensões administrativa, pedagógica, e mesmo a financeira, pois envolve meios e procedimentos a serem conduzidos no trabalho da gestão escolar até o trabalho desencadeado pelo professor no âmbito da sala de aula.

De acordo com o Sujeito D, “O PPP é o norte da escola, porque ele tem que tá pautado na LDB, nas diretrizes. É o que comanda, é o coração da escola”. Ao ressaltar que o PPP necessita estar pautado na legislação da educação, de acordo com as orientações dos órgãos centrais, demonstra a autonomia relativa que a instituição detém.

O assumir dessa autonomia faz com que a escola não seja mera cumpridora de ordens, pois impulsiona a construir o seu próprio PPP, tendo compromisso de decidir acerca dos direcionamentos que a escola deverá orientar-se, considerando a realidade da escola, em concordância aos interesses da maioria, numa perspectiva de democracia, como apontado por Bobbio (2009), de modo a obter uma formação coerente aos seus anseios e expectativas na sociedade.

Corroboramos com Ferreira (2000, p. 111) ao afirmar “[...] todo o objetivo que norteia a ação deve expressar os anseios e os desejos da comunidade envolvida no trabalho a ser executado”. Assim, os objetivos expressarão as necessidades dos alunos, na direção de uma formação cidadã, pois foram elaborados pelos sujeitos da comunidade escolar e local.

Para Vasconcellos (2010, p. 17-18) o PPP sistematiza um processo de planejamento participativo que

[...] define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

Nessa perspectiva, os Sujeitos G e H também compreendem o PPP como instrumento teórico-metodológico, no qual é possível identificar a visão e função da escola, pois prevê ações voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, conforme visto a seguir em suas respostas.

[...] dentro do projeto político-pedagógico você vai identificar qual é a visão da escola, qual é a função da escola, quais são as estratégias que a escola vai utilizar para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem (SUJEITO G, informação verbal).

Ele é um norte de toda a questão da aprendizagem na escola, que ele seja produzido, criado na escola e não chegue pronto na escola [...] (SUJEITO H, informação verbal).

Constatamos que o PPP da Escola Estadual A apresenta objetivos específicos relacionados à busca da melhoria desse processo. A presença desses objetivos indicam que os seus elaboradores buscaram o entendimento de homem, educação e sociedade que se tem e a partir da elaboração¹⁶ do PPP projetaram ações rumo a uma formação que contemple as necessidades dos seus alunos, conforme é perceptível nos objetivos propostos a seguir:

Proporcionar um ambiente acolhedor e alegre com atividades estimuladoras que potencialize as experiências e vivências características a cada fase escolar do aluno;

Ter o aluno como centro do processo educativo, capaz de satisfazer suas necessidades educativas com zelo e dedicação;

Desenvolver uma prática docente próxima da vivência dos alunos, tendo-se como alicerce os conteúdos básicos necessários para que os mesmos possam dar prosseguimento aos estudos nas etapas seguintes dos diversos programas existentes na escola;

[...]

Incentivar os professores no sentido de desempenharem sua atuação docente, visando uma prática mais significativa e, portanto, mais interessante para os alunos com vistas à melhoria do seu rendimento escolar;

Oferecer o embasamento necessário à superação das dificuldades do professor, no que concerne à aplicação de metodologias inovadoras na sua prática de sala de aula (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 09).

Existe o intuito dos elaboradores em proporcionar um ambiente escolar adequado para a efetivação das atividades educativas, cuja prática docente seja coerente com a realidade dos alunos, em que no processo educativo sejam atendidas as suas necessidades. Por meio dos conteúdos ministrados possa ser favorecida uma formação que os prepare ao prosseguimento nos estudos, a partir de uma aprendizagem significativa, isto é, sendo os conteúdos pertinentes para a atuação na

¹⁶ A etapa de elaboração do PPP da ESCOLA ESTADUAL A será abordada posteriormente.

sociedade, e objetivaram proporcionar metodologias que auxiliem a prática docente em sala de aula, com vistas na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A escola é uma instituição que possui objetivos bem definidos, dentre eles, desenvolver potencialidades cognitivas, físicas e afetivas dos sujeitos, mediante a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, no intuito de torná-los cidadão críticos e participativos na sociedade.

Nesse sentido, a definição de ações para contribuir no desenvolvimento da instituição deve ser vista como prioridade pelos sujeitos da comunidade escolar e local, na tentativa de efetivarem atividades que visem à melhoria de sua qualidade, logo, em benefício do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a formação dos alunos, especialmente, sofre influência da adoção de políticas cujos significados são pensados, por vezes, pelos sujeitos que estão distantes de sua realidade, vinculados a um projeto de sociedade que independe dos anseios daqueles que estão diretamente ligados a escola.

Constatamos que a Escola Estadual A ao elencar os objetivos anteriormente tem buscado contemplar a função social da escola. Para tal alcance, é necessária a articulação entre os objetivos e função da escola, enquanto instituição social destinada ao ensino e aprendizagem dos seus alunos e a organização e gestão escolar. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 301) enfatizam:

A organização e a gestão são meios para atingir as finalidades do ensino. É preciso ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógicos-didáticos, propiciam melhores resultados de aprendizagem. São de pouca valia inovações como gestão democrática, eleições para diretor, introdução de modernos equipamentos e outras, se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas.

Nesse sentido, a organização e a gestão escolar devem favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Como evidenciado, a gestão democrática será menos expressiva se a sua implementação não resultar em uma aprendizagem significativa, sem que haja a apropriação pelos alunos dos conhecimentos difundidos na escola.

Apesar da maioria dos sujeitos demonstrarem conhecimento acerca do PPP, apontando a sua importância para a organização e gestão da escola, obtivemos respostas que revelaram o desconhecimento sobre tal instrumento. Tal situação pode ser em decorrência de uma organização e gestão escolar técnico-científica, na qual é

evidenciada a verticalização das decisões, pois são previamente tomadas por alguns sujeitos da escola, com mínima participação dos demais segmentos no processo educacional, principalmente alunos, pais e comunidade local. De acordo com Brito (2013, p.78-79), “Dentro da abordagem técnico-científica da gestão escolar pode persistir somente a estrutura de uma organização formal e não há, portanto, espaço para uma interação participativa”.

O Sujeito I não soube opinar sobre o PPP, pois atrela o caráter burocrático ao trabalho exercido na secretaria da escola, conforme sua resposta demonstra, “O PPP eu não sei te dizer, porque eu não trabalho com isso [...] eu sou da secretaria, meu serviço é muito mais burocrático”. Isso significa que os sujeitos de determinados setores da escola não se sentem partícipes no processo de elaboração, execução e avaliação do PPP.

Na percepção de Lück (2006) a burocracia não é um ente com vida própria, que influencia todas as situações. Ela é criada e mantida pelos sujeitos da instituição, configurando-se pela forma de ver e agir na realidade, baseados nos princípios, valores e interesses dos mesmos. O excesso de burocracia tem como consequência no contexto escolar a fragmentação de responsabilidade, ocorre também a hierarquização. O foco está no cumprimento das funções e na execução das tarefas consideradas um fim em si mesmas. Segundo a autora, nesse contexto podem ser observadas a seguinte atitude:

[...] ouve-se, por exemplo, afirmar: ‘vamos fazer, porque a diretora disse!’, de ver-se uma secretária escolar não sair da secretaria, ou se o faz, para, por exemplo, dar atendimento a um aluno, considera como ação imprópria e inadequada ao seu trabalho, porque essa não é sua função (LUCK, 2006, p. 90).

A mudança da concepção burocrática na escola para uma concepção coordenada e horizontalizada pressupõe a compreensão dos sujeitos da comunidade escolar e local sobre o funcionamento da escola, e perpassa pela importância atribuída a contribuição de cada segmento, em articulação com os demais para realizarem os objetivos educacionais estabelecidos democraticamente nos mecanismos de participação da escola.

A resposta do Sujeito I pode remeter a uma escola cuja divisão do trabalho permite que uns planejem e outros executem. Logo, a participação não ocorre em sentido pleno, pois para alguns segmentos a intervenção está direcionada à execução

das tarefas escolares. Quando uma escola não estabelece relações entre os setores, reforçando a divisão técnica de cargos e funções, persiste a presença de hierarquia e autoridade na sua gestão, sendo assim, facilmente será encontrado um sujeito com percepções semelhantes ao Sujeito I. Desse modo, o seu trabalho está somente na execução de tarefas, com pouco espaço de participação ativa no processo decisório.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 371) a secretaria da escola possui as seguintes funções:

recepção de pais, alunos, professores, visitantes;
assistência administrativa à direção e à coordenação pedagógica;
comunicações e informações a alunos e professores;
atendimento de rotinas administrativas referentes ao funcionamento pedagógico da escola (cadastros, listas de alunos, controle de frequência, expedição de documentos, etc.);
gestão do patrimônio e das finanças;
[...]

As funções apresentadas pelos autores demonstram a existência de atribuições administrativas e pedagógicas à secretaria, que deverão estar a serviço do cumprimento da função social da escola. A esse setor são destinados constantemente a recepção dos demais segmentos da comunidade escolar e local, embora tenham mais atribuições de cunho estritamente administrativo, é imprescindível que os profissionais atuantes nesse espaço obtenham o conhecimento sobre o PPP desenvolvido na instituição, tendo em vista que todas as atividades executadas no seu interior precisam pautar-se nele, mesmo tratando-se de questões administrativas.

O Sujeito J, representante dos alunos, afirmou não se recordar sobre o PPP. Quanto ao Sujeito K que representa os pais e ou responsáveis e o Sujeito L, representante da comunidade local, disseram já ouvir falar do PPP, porém não souberam defini-lo, de acordo com suas respostas apresentadas:

No momento eu não me recordo (SUJEITO J, informação verbal).
Já ouvi falar. Foi feito assim muito rapidamente, geralmente foi feito mais voltado para os professores (SUJEITO K, informação verbal).
Já ouvi, mas quem participa são os professores, nós pouco. O significado bem, eu não sei te dizer. Mas já ouvi falar (SUJEITO L, informação verbal).

Deixaram evidente a sua pouca participação quanto a esse instrumento, principalmente quando mencionam que é uma tarefa geralmente do corpo docente da escola. Nesse sentido, demonstram que alunos, pais e os representantes da comunidade local não participaram da elaboração do PPP.

Vale ressaltar que embora o art. 14 da LDBEN, nº 9.394/96, destaque somente a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP, os alunos, pais e comunidade local também devem participar da elaboração à avaliação do instrumento, pois estão vinculados diretamente à prática pedagógica na escola.

Restringir a responsabilidade da elaboração do PPP somente aos profissionais, pode dar margem para que os demais sujeitos estejam ausentes na sua elaboração, como evidenciado nos dados empíricos levantados nesta pesquisa, pois não fazem parte das tomadas de decisão e deliberações, no que se refere à organização e gestão da escola.

As respostas dos sujeitos da pesquisa reforçam a necessidade de os movimentos sociais progressistas se organizarem coletivamente para reivindicar alterações na legislação, em especial da LDBEN, pois cabe uma revisão do referido artigo, no intuito de demonstrar a relevância da participação de todos os segmentos da comunidade escolar e local na implementação do PPP.

Quando os alunos, pais e ou responsáveis, e a comunidade local desconhecem o que seja o PPP, podemos questionar a existência de uma escola pautada na gestão democrática. As respostas apresentadas pelos representantes desses segmentos revelam uma realidade diferenciada da visualizada nos depoimentos dos Assistentes Técnico-Pedagógicos da SEDUC e dos profissionais da educação, que detêm percepções convergentes aos abordados pelos autores que pesquisam o objeto de estudo, entre os quais Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 301), Vasconcellos (2010) e Veiga (2008 e 2010).

Sobre ser pertinente o conhecimento da existência do PPP pelos sujeitos da comunidade escolar e local, Dublante e Coutinho (2012, p. 198) constataam que:

Sendo reconhecido enquanto norteador das ações da escola, isso implica que os participantes do processo educativo, no contexto escolar, devem ter pleno conhecimento da existência do PPP. A partir do momento em que alunos e pais, principais sujeitos a quem a escola pública democrática deve explicações, desconhecem que a instituição possui esse documento e que ele contribui para orientar os trabalhos dos gestores na condução das ações da escola, torna-se evidente a falta de compromisso da gestão em integrar alunos e pais nesse processo, bem como democratizar a própria gestão.

O PPP consiste em um documento que reflete a intencionalidade da escola, o compromisso dos segmentos que a compõem com a formação do sujeitos, que pode

ser numa perspectiva de educação cuja finalidade seja torná-los cidadãos críticos, participativos, atuantes na sociedade.

Uma escola cuja gestão é democrática, e, portanto, prima pela elaboração, execução e avaliação coletiva do PPP, certamente haverá mais socialização e situações de desconhecimento serão menos recorrentes no contexto escolar. A ausência do entendimento sobre o que seja o PPP, conforme as percepções dos Sujeitos I, J, K e L, revelam a contradição existente, tanto em relação a concepção de PPP apresentada no instrumento da Escola Estadual A, pois demonstra que este foi realizado democraticamente, quanto as respostas apresentadas pelos outros sujeitos da pesquisa, tendo vista que souberam defini-lo.

De acordo com Oliveira (2013) a implementação do PPP requer o envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar e local, cada um deverá assumir a sua responsabilidade pelo projeto, tal característica faz com esse instrumento seja configurado como produto de uma gestão democrática. Na implementação do PPP

[...] as escolhas, as decisões e ações possuem caráter político, assumido mediante uma construção coletiva com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, enfraquecendo assim as relações competitivas, autoritárias e burocráticas que costumam prevalecer no interior da escola, oportunizando a vivência de uma gestão democrática (OLIVEIRA, 2013, p. 23).

O que se pode compreender mediante a incoerência evidenciada na pesquisa, ao ser confrontada pelo pensamento de Oliveira (2013), é que no processo de elaboração, execução e avaliação do PPP na Escola Estadual A não houve a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e local. Percebemos a existência de uma escola pautada na concepção técnico-científica, cuja elaboração do PPP está direcionada apenas pelos profissionais da educação da instituição.

Quando o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP ocorre apenas sob a visão de determinado segmento da escola, dificilmente conseguirá refletir os interesses de todos os segmentos da comunidade escolar e local, conforme Resende (2001, p. 252) pontua:

Quando um grupo toma para si a responsabilidade de traduzir expectativas, de ser interlocutor de valores e de facilitar as diferentes formas do pensar e do expressar, desenvolve o entendimento de que, como porta-voz, representa maiorias e capta anseios e necessidades. Mas dificilmente conseguirá expressar de maneira significativa as concepções de projetos coletivamente refletidos e construídos.

Nesse sentido, os profissionais da educação não poderão representar as realidades diversas oriundas dos demais sujeitos que vivenciam o contexto escolar, ainda que busquem nas ações do PPP contemplar os alunos, pais e ou responsáveis, e a comunidade local, tais ações poderão ser favoráveis ou desfavoráveis quanto aos interesses desses segmentos, logo, o documento não representa a comunidade escolar nem a local em sua totalidade, cuja implementação se deu em uma perspectiva distante da proposta de uma gestão democrática.

A partir dos estudos de Oliveira (2013) e Bastos e Macedo (2004), constatamos que o PPP é uma ação realizada pelos sujeitos da comunidade escolar e local na prática de uma gestão democrática, pois a partir da sua implementação poderá modificar as relações verticais de poder no contexto escolar, por meio da participação ativa dos sujeitos na gestão da escola, gerando diálogo entre os segmentos, de modo a discutir e deliberar ações para melhorar a qualidade da educação promovida no âmbito da instituição. Como instrumento que ao ser implementado de forma coletiva concretiza a gestão democrática, pode resultar na superação da concepção técnico-científica.

A apresentação do PPP da Escola Estadual A aponta que o mesmo foi desenvolvido “[...] após reflexões da estrutura administrativa e didática, passando, logo em seguida, pela discussão com a comunidade escolar para sua aprovação”. (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 04). Com base no exposto na pesquisa bibliográfica e no texto do PPP, questionamos aos sujeitos da comunidade escolar e local quanto ao fato de o PPP ser um instrumento que contribui para a gestão democrática da escola, de que forma, e em que aspectos, a seguir apresentamos as respostas obtidas.

[...] ele é o documento de gestão de gestão democrática, porque ele chama a escola a pensar de uma forma mais participativa, a ação escolar no seu todo, tanto quanto a gestão administrativa, pedagógica, financeira [...] a escola começa a ter onde fazer os registros das reflexões que se faz no coletivo, então aí as palavras-chave da gestão passa a ser autonomia, participação, tomada de decisão coletivas, então esse ritmo que a escola vive se descentraliza e as negociações e os diálogos eles tem um cunho mais horizontal do que o cunho que tinha antes vertical [...](SUJEITO A, informação verbal).

[...] o projeto é um instrumento essencial para materializar de fato a gestão democrática, porque para eu ter uma proposta pedagógica, político e pedagógico da escola eu preciso chamar todos, então é, o professor como é que ele vê isso, o pai como ele vê isso, o operacional como ele vê isso [...] ele viabiliza a participação de todos os segmentos da escola na construção dessa proposta (SUJEITO B, informação verbal).

Ele contribui para gestão democrática quando nele é firmado que a participação de todos é importante [...] se o projeto político pedagógico é elaborado com a participação de todos isso já fica claro que a gestão ela é democrática (SUJEITO G, informação verbal).

Quando nós temos essa oportunidade de construir juntos. Ai você vai ver as necessidades desde os professores, alunos. Claro, sem fugir das orientações da Secretaria de Educação (SUJEITO H, informação verbal).

De acordo com os sujeitos da pesquisa, o PPP contribui para a gestão democrática por necessitar da participação dos sujeitos da comunidade escolar e local, uma vez que exige uma compreensão da escola como um todo. Para eles, o processo de elaboração do PPP necessita da participação e da autonomia, na perspectiva da gestão democrática, para desenvolver relações de modo horizontal e não vertical, como outrora era facilmente evidenciada nas escolas cuja organização e gestão fundamentavam-se na concepção técnico-científica.

Os sujeitos ressaltam que o próprio instrumento materializa a gestão democrática, porque nele está contido a visão de todos. A oportunidade de envolver todos os segmentos da escola, representa o caminho para concretizar esse tipo de gestão. Além disso, a implementação, ao ser realizada coletivamente, deve considerar as necessidades dos próprios segmentos e as orientações da Secretaria de Educação.

A resposta do Sujeito D expressa que o PPP foi elaborado durante a Jornada Pedagógica, existindo a participação dos professores, conforme o trecho destacado a seguir:

Ele contribui a partir do momento que o professor que está dentro da escola, na jornada pedagógica, ele vai ter a participação dele, porque o PPP não é construído por mim, ele tem que ser construído pela comunidade escolar, então, ele só não tem um aval completo da família, do pai, porque é muito difícil a gente trazer a família no momento de construção do PPP, o certo era ter o pai também, para que esse pai também nos ajudasse com opiniões para ser colocada no PPP, mas a gente não tem essa disponibilidade do pai, principalmente nessa nossa comunidade e hoje no dia a dia da escola é muito difícil (SUJEITO D, informação verbal).

Essa concepção ressalta que o instrumento não deve ser construído somente pelos sujeitos da gestão escolar, deixou ainda evidente que o mesmo não foi elaborado com a participação de todos os sujeitos, pois houve dificuldade de obter a participação dos pais.

Notoriamente a escola precisa promover ações que visem maior envolvimento dos segmentos da escola no processo de elaboração, execução e avaliação do PPP.

Quanto aos pais e alunos, Dalmás (2009, p. 96) indica algumas sugestões referentes à promoção da participação desses segmentos na escola, a saber:

- incentivo à presença das famílias, pais e alunos nas programações da escola;
- pais e alunos assumindo a liderança das programações e dos eventos da escola;
- incentivar a presença significativa de pais e alunos no processo participativo;
- trabalho formativo específico com a Associação de Pais e com o Grêmio Estudantil;
- [...]
- promover reuniões com representantes de turma, seja de pais ou de alunos;
- distribuir, ao máximo, tarefas e funções na escola a pais e alunos, buscando a socialização do poder
- [...].

Compreendemos que os próprios pais e alunos, junto com os demais sujeitos da comunidade escolar e local podem, a partir do exercício democrático, optar pelas melhores, e, portanto, mais adequadas estratégias que propiciem e incentivem as suas respectivas formas de participação nas atividades escolares. Esta fase de escolhas já se constitui em um processo participativo, a ser desenvolvido no âmbito dos mecanismos de participação.

4.3 O processo de elaboração, execução e avaliação do PPP vivenciado na Escola Estadual A

No segundo bloco de entrevistas indagamos sobre o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, na tentativa de identificar como foi desenvolvido na escola pesquisada e qual o posicionamento dos Assistentes Técnico-Pedagógicos da SEDUC quanto a esse processo nas escolas da rede pública de São Luís - MA.

Os autores Bordignon e Gracindo (2000), Gadotti (2001) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) destacam a participação e a autonomia como princípios da gestão democrática. A participação refere-se ao compartilhamento de poder de decisão entre os sujeitos, não devendo ater-se somente à execução das atividades escolares, mas desde o momento em que as decisões são tomadas, isto é, no planejamento. Por necessitar da presença, reflexão e o assumir crítico dos sujeitos, resulta no conhecimento do que se quer, por que se quer, e como se quer. Logo, essa tomada de poder sobre as dimensões da escola repercutirá no seu destino.

A autonomia é o princípio vinculado à capacidade de os sujeitos da comunidade escolar e local determinarem os meios e procedimentos para realizar em melhores condições a função social da escola. Nesse sentido, implica na definição dos objetivos da escola por si próprios, de acordo com seus interesses, traçando ações para alcançá-los coletivamente.

Em relação a essa questão interrogamos os sujeitos como esses princípios devem ser considerados na implementação do PPP. Eis as respostas:

Não tem como você ter autonomia da escola se você não tem poder de decisão, [...] isto está muito associado com a descentralização de tomada de decisões, então uma escola que tem autonomia, a gente sabe que não existe autonomia plena, mas existem graus de autonomia, isso está previsto no art. 15 da LDB [...] (SUJEITO A, informação verbal).

Uma coisa é você participar no sentido de dar uma opinião, e outra coisa é participar no sentido de você decidir coletivamente, e aí participar para decidir coletivamente ela exige, ela demanda um repertório de informações muito grande sobre a escola, como que essa escola funciona, quem são esses professores, quem são esses alunos, então aquela pessoa que não acompanha, que não está ali acompanhando a ação da escola pouco ela vai poder decidir, ela pode até opinar, mas não vai ter o poder de decisão por falta de conhecimento [...] (SUJEITO B, informação verbal).

[...] A escola vai ter autonomia de planejar suas ações e junto com a comunidade escolar decidir sobre elas (SUJEITO C, informação verbal).

A participação é fundamental, mas a autonomia às vezes a gente não tem ela por completo, porque a gente tem que seguir as orientações da Secretaria de Educação, não pode fugir tanto, às vezes algumas coisas de fato já vem determinada, [...] (SUJEITO H, informação verbal).

No que refere-se à participação, identificamos que o Sujeito B diferencia participar no sentido de expor uma opinião e ou uma decisão. Segundo ele, uma participação ativa ocorre quando o sujeito se apropria de informações sobre a escola, o que demanda acompanhamento da mesma, para participar de forma consciente.

Ressaltamos ao longo deste estudo que a participação só é contemplada verdadeiramente quando os sujeitos da comunidade escolar e local atuam desde a tomada de decisão no processo de organização e gestão escolar. Já mencionamos que a forma de participação defendida neste estudo é a participação por engajamento, abordada por Lück (2009).

Nesta forma de participação, é pertinente a presença ativa dos sujeitos para que exponham suas opiniões, pautadas na análise da realidade que vivenciam, só assim haverá uma tomada de decisão, com ações pelas quais eles precisam estar comprometidos em realizá-las com apoio das instâncias superiores, tais como, a SEDUC.

Para concretizar a participação na escola, Santos (2009, p. 57) destaca:

[...] urge ultrapassar as barreiras do discurso, partir para o conhecimento de como as pessoas pensam e dar oportunidade de se fazerem ouvir, requer esforços que busquem a interação de pontos de vista, de idéias e de concepções e do estabelecimento de consensos. Consolidar no espaço educacional, estratégias de diálogos entre todos os elementos que a compõem, para que se possam estabelecer parâmetros de compreensão da realidade a partir das interpretações dos atores educativos.

Nesse sentido, a participação será concretizada, quando o discurso for empregado conjuntamente com a prática. Numa gestão técnico-científica alguns segmentos da comunidade escolar e local sequer possuem a oportunidade de fazer parte do processo decisório na escola, pois geralmente as decisões partem de um seleto grupo que expõe suas decisões para o restante dos segmentos da escola, apenas para sua aprovação.

As deliberações efetuadas nesse processo acabam sendo emitidas como produto do coletivo, porém não são, isso porque não foram desencadeadas por todos os sujeitos, pois a burocratização e a hierarquia resultam em barreiras que impedem a participação efetiva de todos os segmentos.

O discurso empregado da implementação de uma gestão participativa merece atenção, na tentativa de se obter uma cultura organizacional condizente com tal perspectiva de gestão. Para efetivar a participação, precisamos superar as limitações dos discursos, mediante a conscientização dos sujeitos que compõem a escola de que é necessária a mudança do que está posto na realidade, implica compreender que cada um, seja de qualquer segmento, detém o direito de participar, pois está vinculado à instituição, e tem o dever, na medida que a sua contribuição tem repercussão no alcance dos objetivos definidos.

Outro aspecto destacado por Santos (2009) é o de consolidar estratégias de diálogos entre os sujeitos da comunidade escolar e local. Dessa forma, a exposição de ideias, o modo como interpretam o que está à sua volta podem, a partir dos consensos, estabelecer objetivos.

O PPP constitui-se em uma estratégia que contém as percepções daqueles que o elaboram. No ato situacional é possível viabilizar a compreensão conjunta da realidade, no ato conceitual são estabelecidos os objetivos comuns, pautados na visão de homem, sociedade, escola, e no ato operacional, cabe o compromisso de implementar coletivamente tais objetivos. Dessa maneira, o PPP se tornaria um

instrumento que, com a sua operacionalização, pode transformar a escola, de modo a ser organizada democraticamente, movida pelos interesses educacionais da comunidade escolar e local.

No PPP da Escola Estadual A o princípio da participação está presente nas perspectivas institucionais, conforme apresentamos a seguir:

Visão de Futuro

Ser uma escola de qualidade reconhecida por todos, pelo trabalho desenvolvido com nossos alunos e com a comunidade, com base no respeito e na participação coletiva.

Missão

Nossa missão é oferecer um trabalho educativo de qualidade, em que o aluno seja motivado a criar, participar e tenha atuação crítica e consciente na sociedade.

Valores

[...]

Colaboração – buscamos e valorizamos o trabalho em equipe com a participação de todos (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 08).

Notamos, pelas perspectivas institucionais, que os seus elaboradores compreendem a relevância da concretização do princípio da participação, ao ponto de considerarem que o seu trabalho pedagógico ao ser desenvolvido de forma coletiva poderá ser reconhecido pela sociedade.

Compreendemos que a escola democrática é aquela que detém na sua gestão escolar a participação dos sujeitos por meio dos mecanismos de participação. Assim, esse princípio torna-se praticado e, portanto, aprendido não somente pelos alunos, mas por todos os segmentos que a compõem, visto que nesses encontros, ao propiciarem a discussão, decisão e o compromisso em efetivar os objetivos comuns, pode colaborar para o crescimento pessoal e comunitário, tornando-se possível uma educação escolar participativa.

É missão da escola pesquisada propiciar uma formação cujo aluno seja participativo no processo da sua aprendizagem. Para tanto, a sua intervenção ativa e consciente acontece no exercício, isto é, na vivência da escola. Bordenave (1986) alerta que a participação não é aprendida por meio de leitura de textos, nem ao assistir conferências, preleções, seu aprendizado ocorre ao participar, ou seja, se aprende participando.

Inferimos que o aprendizado da participação ocorre no ato de participar, está vinculado à sua prática, necessita ação, um exercício diário que demanda do aluno comprometer-se com os assuntos que implicam na sua formação. Existem vários

mecanismos de participação onde alunos podem atuar, o principal deles é o Grêmio Estudantil, constituído exclusivamente por eles, com objetivo de promover eventos científicos, culturais e esportivos. Tal mecanismo detém importância no contexto escolar, pois de acordo com Brito (2013, p. 80) pode ser constituído “[...] de espaço de socialização, criação de novos conhecimentos, de criatividade, de desenvolvimento de projetos dos alunos voltados para temas importantes [...]”.

A implementação desse mecanismo dentro de uma concepção de gestão democrática faz-se fundamental, pois demonstra que os discursos sobre a educação promovidos na escola, as concepções de homem, sociedade não se restringem somente à ótica dos profissionais da educação, pois permite a exposição da percepção do corpo discente dentro do ambiente escolar.

A implementação de uma gestão participativa em uma escola consiste na efetividade de espaços participativos, logo pressupõe a autonomia, em que sejam reconhecidas as diferentes percepções dos sujeitos, conforme atribuições de cada segmento neste espaço organizacional para direcioná-lo.

Quanto à autonomia, os sujeitos da pesquisa consideram que o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP está vinculado a tomada de decisão de forma coletiva, nesse processo os sujeitos da comunidade escolar e local podem planejar e executar as ações pedagógicas. A autonomia é apontada pelo Sujeito G como a liberdade de contribuir e verificar o que foi decidido na prática.

[...] a partir do momento que essas ideias são viabilizadas na prática você percebe que existe uma autonomia [...] você tem a liberdade de contribuir no processo e aquilo que você contribuiu se vivencia na prática (SUJEITO G, informação verbal).

Segundo Veiga (2008) a liberdade está associada ao princípio da autonomia, ambos conceitos fazem parte da natureza da prática pedagógica. O significado da autonomia remete à criação de regras, orientações pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem que isso ocorra por imposição externa.

Algumas respostas revelaram o esclarecimento acerca da autonomia relativa, tendo em vista que a escola recebe orientações da SEDUC. Entretanto, apesar da necessidade de ser orientada pela legislação, o Sujeito D menciona que as orientações são consideradas, porém adequadas ao contexto da escola.

Eu acho que a gente tem muita autonomia hoje dentro das escolas, falando aqui da minha realidade. A secretaria ela propõe, e eu adequo tudo o que ela tem para minha realidade, porque às vezes a gente precisa adequar [...] (SUJEITO D, informação verbal).

Conforme Dalberio (2008) os sujeitos da comunidade escolar e local não devem ficar submissos as determinações dos órgãos superiores. Todos precisam ter voz assegurada, sejam os profissionais da educação, os alunos, pais e a comunidade local. Todos possuem o direito de questionar, criticar e fazer opções quanto às questões educacionais, sem sofrer qualquer dano, risco. Desse modo, a liberdade será vivenciada na realidade, quando coletivamente lutarem por ela e praticá-la.

Vasconcellos (2010, p. 21) aponta a importante contribuição do PPP na consolidação desse princípio, no sentido de

[...] criar um clima, um ethos onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização, e através disto permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes.

A elaboração do PPP em uma escola autônoma, pode permitir a articulação entre o que é definido pelos sujeitos da comunidade escolar e local, mediante a leitura da realidade, e a intencionalidade da ação educativa, pois delineiam sua própria identidade, na medida em que o projeto é rumo, um direcionamento para a instituição, e as definições emergentes das instâncias superiores. A escola ao ser autônoma cumpre sua finalidade, pois de acordo com Bordignon e Gracindo (2000, p. 170),

[...] uma escola subserviente, mera reprodutora de “ordens” e decisões elaboradas de fora de seu contexto, não cumprirá sua finalidade. A escola autônoma é aquela que constrói no seu interior o seu projeto, que é a estratégia fundamental para o compromisso com sua realização.

A escola é o lugar onde a elaboração do PPP deve acontecer, porque essa instituição é capaz de organizar o seu próprio trabalho pedagógico, devendo assumir sua responsabilidade para tal, sem estar tutelada a iniciativa das instâncias superiores. Porém, ressaltamos que essas devem propiciar as condições para implementá-lo, daí a relevância do fortalecimento nas relações entre sistema de ensino e a escola.

No PPP da Escola Estadual A, o princípio da autonomia pode ser perceptível nas perspectivas institucionais, expostas abaixo:

Valores

Respeito mútuo às diferenças – respeitamos mutuamente cada um na sua individualidade sem distinção de raça, credo, gênero ou condição socioeconômica.

Inovação- desenvolvemos na escola um plano de trabalho com otimismo e significação, buscando resultados positivos para nossa clientela.

Tendências

Alcançar maior preparação para poder desenvolver todo o processo pedagógico, sem perder de vista os objetivos da instituição e da sociedade (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 08).

Nesses trechos do documento evidenciamos que a escola busca utilizar a sua autonomia, quando visa desenvolver suas práticas pedagógicas respeitando a diversidade social, sexual, econômica dos sujeitos vinculados a instituição. Exerce tal princípio ao elaborar seu plano de trabalho na perspectiva de obter resultados positivos na formação daqueles, e quando almeja que o seu processo pedagógico esteja de acordo com os objetivos elencados pela instituição. O PPP ainda expõe em suas metas e ações específicas indicativos do exercício da autonomia na implementação do instrumento, a saber:

Metas

[...]

Valorizar os profissionais da escola, aperfeiçoando as ações pedagógicas planejadas com base no diagnóstico das dificuldades e necessidades existentes.

Proporcionar aos alunos uma prática educativa mais consciente no seu cotidiano, em que possam vivenciar a solidariedade com justiça, ética, respeito às diferenças, paz, amor, alegria, fé, confiança e otimismo.

Reduzir o percentual de reprovação e abandono escolar com base inicial na análise do diagnóstico final do ano anterior.

[...]

Ações específicas

Desenvolver a prática pedagógica tendo como fundamentação teórica e prática a interdisciplinaridade através da pedagogia de projetos numa linguagem sócio-interativa.

Dinamizar as ações específicas desenvolvidas pelo colegiado escolar.

[...]

Avaliar as atividades escolares e, em especial, a prática docente na busca do acompanhamento do rendimento da aprendizagem dos alunos, em conformidade com a sistemática de avaliação oficial (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 10).

Compreendemos que a escola concretiza sua autonomia quando visa: valorizar os profissionais da educação; definir as ações pedagógicas a partir da análise sobre

as dificuldades e necessidades da escola; realizar uma prática educativa que contemple os temas pertinentes para a formação dos alunos, tais como, a justiça, ética, respeito às diferenças, e analisar o contexto de reprovação e abandono escolar, na tentativa de reduzi-lo.

Esse princípio se efetiva quando a escola objetiva desenvolver uma prática pedagógica utilizando a interdisciplinaridade, principalmente por meio de projetos, efetivar as ações advindas do colegiado escolar, além de realizar a sua autoavaliação, tanto as ações escolares oriundas do PPP, quanto do desempenho acadêmico dos alunos.

Desse modo, as perspectivas institucionais estão relacionadas ao princípio da autonomia, uma vez que refletem o posicionamento dos seus elaboradores quanto à organização e gestão escolar, que, por meio dos objetivos elencados, visam a atingir a finalidade da instituição.

Segundo Veiga (2008) a escola autônoma é aquela que concebe, executa e avalia o seu PPP, ao refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola. Nesse sentido, a escola alicerça seu trabalho na responsabilidade dos sujeitos da comunidade escolar e local, porém sem deixar de considerar os outros níveis da esfera administrativa educacional.

Para realização do processo de elaboração, execução e avaliação do PPP torna-se fundamental a compreensão de que esse processo não deve ser efetivado apenas por meio do trabalho dos sujeitos que compõem um segmento da escola, mas pelo trabalho articulado entre gestores escolares, professores, funcionários, alunos, pais, comunidade local e Assistentes Técnico-Pedagógicos da SEDUC. Reafirmamos que a participação de cada segmento na implementação do PPP é imprescindível, para que esse projeto proponha um direcionamento às ações educativas baseadas nos seus interesses, que resultem no comprometimento dos sujeitos com a execução do próprio instrumento.

Questionamos aos sujeitos da pesquisa quais segmentos devem participar no processo de elaboração, execução e avaliação do PPP. As respostas foram convergentes e dentre elas, apontamos:

[...] todos os segmentos da escola precisam ser envolvidos de alguma forma dentro daquilo que eles têm propriedade para decidir [...] (SUJEITO B, informação verbal).

Todos os segmentos, desde a comunidade, pais, alunos, gestores, coordenadores, todo o grupo (SUJEITO C, informação verbal).

No caso a gestão, a supervisão, os professores, e aí dentro da participação dos professores vai se destacar que o aluno também ele vai ser evidenciado, porque o professor ele vai no ato da sua participação relatar um pouco da necessidade do aluno [...] (SUJEITO G, informação verbal).

Desde os gestores da escola, os professores principalmente, e os alunos também, embora a gente não veja muito os alunos participarem [...] (SUJEITO H, informação verbal).

Comunidade, funcionários, o corpo docente [...] (SUJEITO I, informação verbal).

As respostas dos sujeitos demonstram que todos os segmentos da comunidade escolar e local devem participar da implementação do PPP, a partir do que eles possuem propriedade para decidir e, assim, deliberar ações para a escola. Dentre as respostas, a advinda do Sujeito G se destaca por enfatizar a participação do corpo docente nesse processo, devido ao nível de conhecimento que esse segmento detém sobre o corpo discente, uma vez que está próximo do processo ensino e aprendizagem.

Corroboramos com a percepção desse sujeito, pois demonstra a competência do corpo docente para propor mudanças necessárias na organização e gestão escolar. No entanto, ressaltamos que embora na intervenção do professor ele demonstre as necessidades e interesses dos alunos, o corpo discente da escola precisa assumir o seu devido espaço no âmbito das tomadas de decisão na instituição, pois somente ele será capaz de explicitar fielmente o que deseja para melhorar a sua formação.

Sobre a competência para intervir, ressalvamos a regra da competência proposta por Chauí (2016), regra essa que determina a quem compete falar sobre a educação. O discurso sobre a educação advindo das instâncias superiores, por vezes resulta no silenciamento do discurso da educação, justamente aquele proferido pelos que vivenciam o contexto da educação no seu cotidiano. Para a autora, os professores e alunos são os sujeitos que possuem competência para falar da educação.

No âmbito escolar, a participação dos professores podem ser concretizadas em variadas formas e circunstâncias. Entretanto, existem aquelas que não condizem com a perspectiva de participação efetiva. Dentre essas formas, Santos (2009, p. 56) exemplifica, “[...] diz respeito à realização de atividades extracurriculares, como, por exemplo, festas juninas, campanhas, atividades de campo, mostras culturais [...]”.

Para uma participação efetiva dos professores, cabe ação coletiva nos mecanismos de participação da escola. Assim, devidamente organizados podem discutir e analisar em todas as dimensões da instituição, problematizando a realidade

que vivenciam. Nesse sentido, estarão preparados para deliberarem ações para superação das dificuldades do contexto educacional que julgarem mais urgentes, assumindo o compromisso de torná-las exequíveis, visando a melhoria da organização e gestão escolar.

Outro destaque evidenciado está na resposta do Sujeito H, embora ressalte que os alunos devem participar da implementação do PPP, revela a mínima frequência desse ato na escola. Torna-se inconcebível que a implementação do PPP ocorra sem a participação daqueles que deveriam ser os mais interessados, pois por meio dele

[...] se formarão as personalidades dos alunos e se fortalecerá cada um dos membros da escola que, conscientes dos objetivos a serem trabalhados, seu significado e os valores que os sustentam, reavaliarão, na sua própria prática, as suas vidas e as suas prioridades. Reside aí, neste processo de gestão da educação, o grande valor da construção coletiva e humana do projeto pedagógico formador (FERREIRA, 2000, p. 112).

Compreendemos o quanto a participação dos alunos nas etapas de elaboração, execução e avaliação do PPP faz-se relevante numa perspectiva democrática de gestão, pois aos profissionais da educação, em especial, gestores escolares e professores cabe assumir a responsabilidade e o compromisso de promover o espaço que pertence ao segmento discente neste processo, visto que a prática pedagógica baseada nesse instrumento implica diretamente na sua formação, pois norteia as ações do processo de ensino e aprendizagem, como esclarecido anteriormente neste estudo.

Um projeto implementado coletivamente já possui em essência a potência de transformação, por isso a necessidade da atuação dos sujeitos da comunidade escolar e local na escola, saber o que compete a cada segmento para obtenção de uma organização e gestão escolar democrática, cujo trabalho pedagógico no âmbito da instituição, bem como as relações emergentes desse processo possam se dar com diálogo, respeito às percepções divergentes, para que conquistem objetivos educacionais que reflitam os contextos sociais a que pertencem. Desse modo, ocorrerá a aprendizagem significativa dos alunos e dos demais sujeitos vinculados à escola, cuja formação propicie o desenvolvimento humano, tornando-os seres intelectuais, ou seja, capacitados tecnicamente, mas, principalmente saibam direcionar os seus atos, comprometidos com as suas vidas e a sociedade.

O PPP pode ser um instrumento capaz de explicitar formas de articular o conhecimento difundido na escola com as condições de vida dos sujeitos das camadas populares, pois parte sempre de uma direção política, ao se basear nos interesses dos seus elaboradores, com o intuito de propor um norte às atividades da escola.

Questionamos aos Sujeitos J, K e L como ocorre a participação destes na escola, e se há espaço para exporem opiniões; se suas ideias são ouvidas. Sobre isso, relataram o seguinte:

Sobre qualquer aluno se impor, é sempre aceitado. Tanto que quando o aluno se impõe na sala, ele fala com o professor, o professor já repassa para a secretaria para desenvolver um projeto, uma apresentação no pátio. Sempre estão planejando projetos assim [...] (SUJEITO J, informação verbal).

Nossa participação aqui enquanto pai é bem ampla, não só em questão de reunião [...] quando a gente quer a gente tá sempre presente na escola independente de ser chamado ou não [...] nas questões das reuniões é sempre colocado o momento dos pais falarem [...] Na execução a gente participa. Não na elaboração. Mas na execução a gente tá sempre presente (SUJEITO K, informação verbal).

[...] os professores quando eles precisam de alguma coisa, a gente está pronta para atendê-los, a direção também quando precisa, qualquer assunto [...] (SUJEITO L, informação verbal).

Inferimos, a partir dessas percepções, que os alunos possuem espaço para propor aos professores ideias a serem desenvolvidas mediante a implementação de projetos na escola, e os pais, além de reuniões, estão presentes quando sentem necessidade. Entretanto, a partir da percepção de Lück (2009) e Santos (2009), essas situações não condizem com uma participação efetiva na escola.

O Sujeito K ao ser questionado durante a entrevista sobre a sua participação na implementação do PPP, demonstrou que isso ocorre somente no ato operacional, ou seja, na execução. Fato preocupante, considerando a necessidade de intervenção desde a etapa conceitual do projeto.

O PPP da escola pesquisada demonstra, em alguns trechos, a tentativa de aproximar a família da escola, tais como, em um objetivo específico, “Promover a efetiva participação da família nos processos de tomada de decisões nas diferentes instâncias da escola” (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 09), por meio de uma meta “Integrar a família e a escola no contexto educacional através de encontros educativos e atividades interativas enriquecedoras” (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 10) e na ação específica “Manter o intercâmbio família X escola, com a sustentação e/ou

fortalecimento da sintonia dos pais e/ou responsáveis com a vida escolar de seus filhos” (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 10).

No PPP são expostos algumas atividades permanentes que ocorrem diariamente, semanalmente e anualmente. Trata-se de ações que visam ao trabalho com valores, atitudes, dentre elas estão a caminhada da paz, o brechó e a família na escola, a execução das mesmas podem indicar a concretização dessa aproximação com a família.

A resposta do sujeito L traduz que a participação da comunidade local na escola tem sido realizada apenas quando são solicitados, não explicita uma intervenção ativa e contínua nas decisões referentes à organização e gestão da escola. Vale mencionar que a comunidade local não foi contemplada em nenhum objetivo específico, metas e ações específicas no PPP da escola, isto nos possibilita questionar: se a escola não traz em seu PPP ações que impliquem na participação da comunidade local, por que este segmento irá participar da mesma?

Reafirmamos o fato de a escola precisar obter aproximação com a comunidade local, a fim de que as suas percepções quanto as questões educacionais sejam ouvidas, e portanto, consideradas. O próprio PPP ali efetivado poderá refletir os seus anseios e necessidades, e o seu caráter de exterioridade da comunidade local no que se refere à implementação do instrumento certamente será sanado.

O contexto apresentado nos dados empíricos e na pesquisa documental confirmam a percepção de Brito (2013), pois assinala a comunidade local como o segmento da escola que têm se mantido ausente no processo decisório no âmbito da organização e gestão da escola. Para o autor, é na concepção de gestão escolar tradicional que ocorre o seu alheamento quanto aos projetos executados na instituição. Ao longo das seções deste estudo demonstramos que na concepção de gestão técnico-científica a ausência de alguns segmentos no planejamento das atividades escolares ocorrem com maior evidência.

A participação da comunidade local implica a conscientização de que a escola lhe pertence. Para Bordignon e Gracindo (2000, p. 171) “Se não houver a consciência de que a mesma pertence ao público, que constitui a escola e seu entorno, não haverá como envolver seus segmentos, desencadear a efetiva participação”. A intervenção e o direcionamento como a escola deve conduzir seus meios e procedimentos para cumprir sua função social não deve se restringir somente aos profissionais da educação, mas a busca pela participação da comunidade local faz-se pertinente,

tendo em vista que são justamente os sujeitos pelos quais a escola deve servir e pertencer efetivamente.

A escola democrática promove espaços participativos em sua organização, articula os interesses da comunidade escolar e da comunidade local, desse modo, a organização e gestão da escola será conduzida em prol do cumprimento do papel da escola numa perspectiva em que todos estejam comprometidos com a educação promovida em seu contexto.

Quanto à concretização do projeto, entendemos que é responsabilidade de todos os segmentos da comunidade escolar e local estar envolvidos no ato situacional, conceitual e operacional, além de realizar conjuntamente a avaliação no âmbito de cada ato, quando assim julgarem necessário. Sobre a execução do PPP, Vasconcellos (2010, 46) explica: “Em relação à gestão do projeto, é preciso que se entenda que o fato de ter sido construído coletivamente não significa que todos irão fazer tudo. Cada segmento terá suas atribuições específicas, das quais deverá dar conta”.

Embora cada segmento tenha sua responsabilidade específica, as decisões no sentido amplo, do direcionamento geral da escola deverão ocorrer democraticamente, de forma que todos estejam envolvidos no ato situacional e conceitual, dessa forma, ao executarem as ações no ato operacional será perceptível uma linha comum de trabalho.

No PPP da escola é exposto que a sua elaboração foi baseada nos objetivos, visão, tendências e missão propostos pelos seus elaboradores, isto ao considerar as relações humanas no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de proporcionar uma formação crítica (ESCOLA ESTADUAL A, 2017).

É no ato operacional que essas perspectivas institucionais serão focalizadas, concretizadas na prática, pois constitui-se na etapa de implementação do instrumento, em que o resultado do planejamento terá oportunidade de ser realizado no contexto escolar. As projeções elencadas coletivamente, estarão em forma de ações podendo, ao serem executadas, transformar a organização do trabalho pedagógico da escola.

Nesse sentido, buscamos compreender como os sujeitos da comunidade escola e local percebem a etapa operacional do projeto. Para tanto, questionamos como tem sido desenvolvida a execução do PPP da escola. Eis as respostas:

[...] Então, o Projeto Político-Pedagógico tem um marco operativo, e nesse marco nós temos ali descritas as ações que a escola vai realizar em um ano, em dois anos, em três anos, a curto, médio e longo prazo e se esse documento ele não tem vida, se ele não está em mãos, se ele não é consultado, se ele não passa por deliberações no Conselho Escolar, então ele é um documento morto, e essas ações podem não está acontecendo como elas foram projetadas e planejadas [...] (SUJEITO A, informação verbal).

[...] primeiro a escola tem que ter o entendimento daquilo que está construindo, teve esse entendimento a operacionalização vai acontecer, tanto na sala de aula, como fora da sala de aula, nos corredores das escolas, nas relações que esses sujeitos determinam entre eles, nos programas com a comunidade escolar, nas ações com aluno, de aluno com aluno, de professor com professor [...] (SUJEITO B, informação verbal).

Nos projetos, no dia-a-dia do professor, ele tem sido desenvolvido em tudo que acontece dentro da escola (SUJEITO E, informação verbal).

A execução dele é no dia-a-dia, são os projetos, a formação, tudo que acontece na escola ta nesse PPP, ele é revisto, adequado na primeira, segunda, terceira semana do ano, tudo que vai acontecer está no PPP (SUJEITO F, informação verbal).

O Projeto Político-Pedagógico da escola é onde tudo se evidencia, e quando eu falo tudo, tá relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, como devem ser as relações entre a gestão, a comunidade, o corpo discente, docente (SUJEITO G, informação verbal).

As respostas apresentadas revelam que esse instrumento possui ações que deverão ser desenvolvidas em momentos distintos, cuja operacionalização ocorre da gestão escolar à sala de aula, necessitando de frequente consulta, principalmente pelos profissionais da educação, sendo necessário para que as ações planejadas sejam concretizadas. Isto nos remete ao alerta exposto por Dalmás (2009, p. 96) “Quando não lembrado, certamente não é vivido. E se não assumido, é mais um documento com realização incerta”.

Identificamos pelas respostas que a operacionalização do PPP nesta escola tem ocorrido no cotidiano da mesma em seus vários espaços, dentre eles, no desenvolvimento dos projetos, na sala de aula, a partir da prática docente, uma vez que o plano do professor deve estar baseado neste instrumento e nas relações interpessoais. Por isso, a efetividade do PPP reflete nos resultados da aprendizagem dos alunos, conforme menciona o Sujeito H “A gente percebe a execução dele exatamente nos resultados que a gente tem no final de cada período [...]”.

Corroboramos com Dalberio (2008, p. 09) ao expor que a escola deve ter um PPP que “[...] realmente nasça da discussão, do debate, da responsabilidade e do compromisso coletivo. Diante disso, todos estarão afetivamente ligados ao projeto e comprometidos com a sua viabilização”.

Na medida em que o objetivo for executar o planejado, faz-se pertinente que todos os segmentos da instituição sejam partícipes do processo, de modo que cada um tenha sua atuação assegurada, pois há necessidade de ser abolida nas escolas a prática restrita de um segmento, cujo trabalho é isolado, tendo em vista que se os resultados forem desfavoráveis recairão a responsabilidade somente a este segmento.

Como visto nas respostas, para executar o projeto é imprescindível o envolvimento da comunidade escolar e local em todas as etapas da implementação, pois disto depende a participação na elaboração, em seguida, na concretização das ações pelas quais foram propostas durante o planejamento participativo. Vale ressaltar que, se o planejamento não tem sido vivenciado na prática, pode demonstrar sinais de falhas em algum momento durante a elaboração. Daí a avaliação ser uma etapa que serve para analisar as decisões tanto no ato situacional, quanto no conceitual.

Para Veiga (2008) a avaliação permeia todos os atos do PPP, por meio dela analisa-se as consequências de decisões tomadas, verificando o que obteve sucesso e os possíveis insucessos quanto às mesmas. Avaliar o PPP diz respeito principalmente à realização do diagnóstico sobre todas as dimensões da escola, e não somente o pedagógico, para saber se os objetivos foram atingidos durante a sua operacionalização.

A escola deve se autoavaliar e perceber suas necessidades, isso implicará na tomada de decisão, ao visar principalmente a superação das adversidades do seu contexto. Para Vasconcellos (2010, p. 21-22) “[...] quando a escola não se coloca a tarefa de analisar as próprias práticas, vai sofrer as consequências de uma avaliação externa, aumentando o seu grau de fragilidade e dependência”.

Com base nesse enfoque, a autoavaliação é relevante para a escola, evidentemente os resultados oriundos das avaliações externas podem ser considerados, mas a autocrítica contribui para o reconhecimento do que tem sido trabalhado internamente e, assim ser possível confrontar com o ponto de vista externo, desencadeado pelas avaliações do Saeb.

Neste contexto, mais do que obter um instrumento escrito, é fundamental executá-lo e avaliá-lo democraticamente, por ser inconcluso está sempre em processo de redimensionamento para, de fato proporcionar uma direção, um rumo à escola.

A revisão contínua dos seus objetivos, das metas e dos procedimentos pelos sujeitos da comunidade escolar e local representa a autonomia da escola para realizar a própria avaliação do instrumento. Nesse sentido, foi relevante conhecermos a importância dada a avaliação na implementação do PPP. Os Assistentes Técnico-Pedagógicos da SEDUC apresentaram as seguintes respostas:

[...] a escola precisa avaliar esse marco operativo e ver que ações nós alcançamos, que ações nós não conseguimos alcançar, o que nos impede de alcançar essas ações, de posse desse diagnóstico a escola parte para uma reelaboração do marco operativo, então podemos dizer que um dos marcos que a escola mais mexe no PPP em curto prazo é o marco operativo, porque uma vez realizado uma ação, você parte para uma nova ação porque a tendência é a escola evoluir [...] (SUJEITO A, informação verbal).

Eu digo sempre o seguinte, que a avaliação ela precisa ser permanente [...] a avaliação ela é fundamental no projeto da escola e ela não pode ser de dois e dois anos, as pessoas dizem que o projeto precisa ser reconstruído em dois em dois anos, eu digo que é anualmente, no final de cada ano você faz uma avaliação de toda a escola [...] (SUJEITO B, informação verbal).

A avaliação é um processo, então você vai fazendo diagnóstico, você vai vendo o que precisa melhorar [...] (SUJEITO C, informação verbal).

As percepções dos sujeitos da pesquisa demonstram que a avaliação é um processo constante, essencial para a obtenção de conhecimento sobre o trabalho desenvolvido na escola, pois aponta um diagnóstico sobre as ações do PPP, o que foi realizado e o que deixou de ser realizado, para então ser possível reelaborar o ato operacional do PPP, tendo em vista a sua melhoria.

Dentre os aspectos que Vasconcellos (2010) abordou para caracterizar o PPP foi quanto a sua duração, pois segundo o autor, a durabilidade do instrumento é definida com base no posicionamento dos sujeitos da comunidade escolar e local, podendo apresentar objetivos de curto, médio e longo prazo. Mediante a avaliação do PPP podem surgir necessidades que venham a modificar os rumos das atividades propostas. Reside aí, a constatação de que o PPP é inconcluso, não constitui-se num fim em si mesmo, porém sofre modificação conforme suas ações são realizadas e avaliadas, para que sejam finalizadas ou aperfeiçoadas, se assim o for conveniente para a escola.

O PPP da Escola Estadual A deixa evidente em sua apresentação a necessidade de ser adequado constantemente, devido as mudanças na sociedade, em especial no contexto educativo (ESCOLA ESTADUAL A, 2017). Para verificarmos se o PPP é de fato avaliado, questionamos como é realizada a sua avaliação, dessa forma, obtivemos os relatos a seguir:

A gente faz a primeira avaliação dele no começo do ano, na jornada, depois que a gente faz as avaliações já colocando os projetos, esses projetos a gente vai elencar lá dentro do PPP [...] A primeira parte que nós trabalhamos foi a questão pedagógica, trabalhamos a questão do PPP, trazendo é uma avaliação dentro do PPP, o que foi bom, o que precisa melhorar, será que nós caminhamos com tudo que tava dentro do PPP? o norte foi mesmo o PPP? será que a gente deixou alguma coisa que tava dentro do PPP para que seja trabalhado? então por isso ele tem que ser revisado todo o ano (SUJEITO D, informação verbal).

A avaliação ela se dá nas reuniões que são feitas com a supervisão, a gestão e o corpo docente da escola, e essa avaliação ela é feita também nos momentos das reuniões com a comunidade escolar e anualmente é feito durante a semana pedagógica, tem um momento que nós paramos para fazer a avaliação, de como foi feito o nosso trabalho durante o ano anterior, quais foram as dificuldades, quais as estratégias que foram utilizadas para viabilizar esse processo de ensino e aprendizagem e de que maneira podemos tá superando as dificuldades e quais são as ideias inovadoras [...] (SUJEITO G, informação verbal).

Convergindo com as percepções dos Assistentes Técnico-Pedagógicos da SEDUC, os profissionais da educação também consideram que a avaliação deve ocorrer anualmente. A avaliação do PPP na escola ocorreu na jornada pedagógica, por meio de reuniões. Assim, nesses momentos foram avaliadas as dimensões da escola, sendo priorizado o aspecto pedagógico, visto que primeiramente tiveram a preocupação em verificar o cumprimento da finalidade do próprio instrumento, ou seja, se o PPP foi realmente o instrumento norteador do trabalho pedagógico na escola.

Nesse sentido, houve diversos questionamentos relacionados ao desenvolvimento de atividades baseadas no PPP, sobre como foi realizado o trabalho do corpo docente durante o ano letivo, quais foram as dificuldades enfrentadas, bem como as soluções para as mesmas, além da identificação de quais estratégias foram utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, as ideias inovadoras.

Conforme dito pelos sujeitos da pesquisa, observamos que a escola concretiza a seguinte ação específica estabelecida em seu PPP: “Realimentar o presente projeto educativo periodicamente, objetivando sua funcionalidade e centralização do planejamento das atividades docentes” (ESCOLA ESTADUAL A, 2017, p. 10). No entanto, na realidade da escola pesquisada segundo a resposta do Sujeito G, isto não tem sido desenvolvido por todos, pois afirmou que nas reuniões estavam presentes somente os sujeitos que compõem a gestão escolar, a supervisão escolar e o corpo docente, constituindo-se em mais uma resposta que revela a não participação dos alunos, pais e ou responsáveis e da comunidade local em todo o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP.

Segundo Dalmás (2009, p.74) “A avaliação é parte integrante do processo de planejamento, devendo envolver, ativamente, os participantes”. Por compreendermos a avaliação como sendo fase essencial do PPP, no sentido emancipatório dos sujeitos que dela participam, não pode ser desenvolvida como formalidade por técnicos que são externos ao ambiente da escola. Porém deve envolver os sujeitos da comunidade escolar e local por serem aqueles cuja escola existe para servir, conforme aponta Gadotti (2001, p. 50):

só as escolas que conhecem de perto a comunidade e seus projetos podem dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas; assim sendo, podem respeitar as peculiaridades étnicas, sociais e culturais de cada região;
diminuem os gastos com a burocracia;
somente a própria comunidade pode avaliar de perto os resultados.

O processo de avaliação do PPP seguindo as justificativas expostas acima, precisa abranger além dos profissionais da educação, os alunos, pais e ou responsáveis e a comunidade local. Desse modo, o instrumento pode se constituir em um projeto cujo espaço dado aos que nele participam permite a reflexão sobre as suas decisões, avaliando a execução das mesmas. Assim, intervêm na realidade ao aprimorá-las, pois optam pela continuação do trabalho, se obtiver resultados satisfatórios, ou pela modificação dos rumos, visto que esta escolha deve pautar-se no interesse de todos, e não de um segmento da escola.

No que diz respeito aos desafios que surgem durante o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, tivemos a intenção de identificar no campo da pesquisa se são semelhantes as apontadas pelos autores, dentre eles, Cavagnari (2010) e Dalmás (2009), pois como apresentado na seção anterior, existem diversas situações que obstaculizam a implementação do instrumento, porém a sua identificação, a obtenção do seu conhecimento é o que irá impulsionar os sujeitos da comunidade escolar e local para encontrar formas de superá-los. Diante disso, questionamos aos sujeitos da pesquisa sobre os problemas que surgiram na implementação do PPP, ao que apontaram:

[...] a participação efetiva dos representantes de toda a comunidade escolar, mas isso já vem sendo algo bem conquistado pela rede, nos depoimentos de vários gestores que encontraram maneiras, mecanismos de fazer esses encontros com essas representatividades e colocar em prática a elaboração do Projeto Político-Pedagógico [...] (SUJEITO A, informação verbal).

O envolvimento das pessoas, o compromisso das pessoas, é um grande entrave (SUJEITO C, informação verbal).

As dificuldades muitas vezes elas são percebidas na falta do recurso, por exemplo, você tem a ideia de desenvolver um trabalho, utilizando de determinados recursos, mas no momento da execução falta o recurso, pode faltar material didático [...] (SUJEITO G, informação verbal).

[...] a participação de todos, por exemplo, a gente não vê os alunos participando tanto, eu acho que é um entrave, o aluno precisa ser ouvido, na verdade é aprendizagem dele que está em jogo [...] geralmente a gente faz ele no início do ano, reelabora no início do ano, onde o aluno ainda tá de férias, teria que ser ao longo do ano, aos poucos, realmente ainda seria um caso a pensar, como trazer esse aluno (SUJEITO H, informação verbal).

O desafio mais citado se refere à participação de todos os sujeitos da comunidade escolar e local. Este fato foi evidenciado nas respostas dos próprios sujeitos nas questões anteriores e no referencial da pesquisa. Para exemplificar expomos o que evidencia Vasconcellos (2010, p. 37):

Uma das maiores preocupações de quem está desencadeando o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico é o envolvimento dos participantes. Há uma queixa bastante forte quanto à ausência de participação, engajamento e compromisso com tal elaboração.

A evidência empírica da pesquisa corrobora com as limitações e obstáculos expostas por Gadotti (2001) quanto ao processo democrático na realização desse instrumento, para o autor a nossa pouca experiência democrática, a presença do autoritarismo no contexto escolar, a concepção de gestão tradicional adotada nas escolas são situações que resultam na mínima vivência da participação efetiva. Logo, constituem-se em um desafio a ser enfrentado nas mesmas.

Para Dalberio (2008, p. 8) “A oportunidade de poder participar é um ato político, de cidadania, de exercício de direitos e deveres, representando um selamento de compromisso mútuo, para o bem comum”. Isto indica que participar da elaboração à sua avaliação do PPP consiste numa ação de cunho político, devido ao próprio instrumento possuir intrinsecamente no seu processo este caráter.

Portanto, implementá-lo não é apenas a oportunidade de escolher os conteúdos a serem ministrados pelos professores, elencar os projetos educativos, realizar a opção por uma forma de avaliação da aprendizagem, por exemplo, mas uma questão política, pois implica na opção por princípios, valores, concepções de homem, sociedade, educação que influenciarão os objetivos direcionados para fomentar a formação dos alunos.

O PPP, ao ser implementado coletivamente, pode representar a intencionalidade dos sujeitos que foram os seus elaboradores, conseqüentemente, vai influenciar os objetivos propostos, as ações executadas no ato operacional. Na percepção de Ferreira (2000, p. 111),

É a intencionalidade do que se quer fazer que define a direção da ação e as formas de organizar a execução. É a intencionalidade – que se expressa nos objetivos – que irá nortear aquilo que se apresenta como desejado e necessário. Isto implica a explicitação de determinada intenção de ações, da definição dos fins que se quer alcançar, que se sustentam naquilo que tem valor para uma coletividade em determinado momento histórico em uma dada sociedade.

Desse modo, a dificuldade na promoção de um PPP concretizado na coletividade, precisa ser vista com bastante atenção por parte principalmente dos gestores escolares, tendo em vista que sem a participação dos diversos segmentos da escola esse instrumento tem a legitimidade comprometida, podendo não representar a identidade da instituição na qual foi elaborado.

A falta de prática de planejamento e sistematização das ideias foram desafios identificados na resposta do Sujeito B, apontada a seguir:

Primeiro que a escola não tem a prática de sentar para discutir para dialogar e para conversar. Eu vejo que a maior complicação é esse primeiro passo, que é de sentar com a comunidade, planejar isso e potencializar essas discussões, e o segundo passo que é o passo da sistematização, que é você colher as informações, mas na hora de você transpor, ainda escrever mesmo, ainda é um desafio muito grande para a escola [...] (SUJEITO B, informação verbal).

Para Vasconcellos (2010) nem sempre quando ocorre o desejo de mudança nos sujeitos este se articula com o planejamento, isto decorre da descrença no ato de planejar. Para o autor este ato manifesta o inconformismo com o que está dado, e a partir do planejamento pode ser transformado.

Nesse sentido, planejar implica em transformar. Assim, os sujeitos da comunidade escolar e local atingirão os seus objetivos, tais como implementar o PPP, quando apresentar comprometimento com o processo de planejamento, uma vez que esse é um processo, não constitui-se numa ação estanque, porém contínua e abrangente, ao ser consolidado representa a autonomia da escola.

De acordo com Dalmás (2009, p. 25) para planejar “[...] exige uma tomada de decisão, o que se propõe a fazer e quais as alternativas prioritárias dentro da

estrutura”. Logo, é preciso um momento para discutir, tendo em vista que o ato permeia tomada de decisão, no qual são feitas as opções sobre o que deverá ser realizado, elencar as prioridades dentro da instituição, pois compreendemos que todo planejamento deve resultar em ações que visem a transformação da realidade escolar, de acordo com a direção escolhida, próxima do ideal desejado pelo grupo, pois sem elas não haveria significado o exercício do planejar.

A rotatividade do corpo docente foi apontada como um desafio pelo Sujeito D, este relatou a presença de um número significativo de professores contratados, fato que, segundo ele, interfere no alcance do envolvimento dos mesmos com a instituição, pois sua vinculação é transitória, visto que ao encerrar o contrato ocorre o desligamento desses profissionais, portanto, não há continuidade de uma linha de trabalho.

[...] o Estado ele não tem esse número de professores suficiente nomeados, efetivos do Estado para ser colocado na escola. Então, o que nós temos muito hoje, principalmente nessa escola no turno vespertino, professores contratados, então, um ano eles estão, acabou o contrato eles saem, então quebra todo um trabalho (SUJEITO D, informação verbal).

Para Cavagnari (2010) o professor efetivo tem mais chances de identificar-se com o PPP desenvolvido na escola, por estar a mais tempo envolvido na instituição, visto que pertence ao seu quadro de funcionários, sendo assim, poderá comprometer-se com a mesma, possuir um vínculo além de profissional, afetivo, passando a ter apreço, porque compreende que ali é o seu lugar de trabalho, em que se realiza enquanto profissional.

A permanente rotatividade do corpo docente nas escolas segundo Dalmás (2009, p. 80) “[...] provoca uma série de dificuldades na continuidade do processo de planejamento participativo, visto que os recém-contratados ‘caírem como pára-quedistas’ num ambiente e clima desconhecidos e num processo não vivido”.

A existência dos professores que não são do quadro efetivo da escola interfere no processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, uma vez que podem desconhecer tal instrumento, e, desse modo, por vezes deixam de participar ativamente nas suas ações, em virtude de encontrarem-se ausentes nas etapas da sua implementação.

É notável a partir da fundamentação teórica e do posicionamento do Sujeito D que essa realidade resulta no mínimo compromisso dos professores com a

organização e gestão da escola, ao considerarmos o pouco tempo que estão vinculados à mesma. Isto pode traduzir numa prática docente distante do PPP, logo, fragmentada, pois ao desconhecer tal instrumento, dificilmente relacionará a sua atuação.

A superação desse desafio demanda especialmente das instâncias superiores, ao proporcionarem concursos públicos na área da educação, com o intuito de obterem professores pertencentes ao quadro efetivo nos sistemas de ensino, a partir disso a rotatividade do corpo docente deixará de ser uma realidade que obstaculiza a organização e gestão das escolas.

Por fim, foi apresentada a falta de recurso na execução das ações do PPP. Acerca dessa problemática, já abordada na seção anterior sobre os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinados para auxiliar nas despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que visem o funcionamento e a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das instituições de ensino beneficiárias, estes podem contribuir na elaboração, execução e avaliação do PPP, constituindo em uma forma de empregar adequadamente tal investimento.

Dalmás (2009) aponta uma infraestrutura adequada como pressuposto para a realização de um planejamento participativo, constitui no suporte para que o desejado possa se tornar realidade. Desse modo, corroboramos com o mesmo, pois em se tratando do PPP também faz-se necessária para a implementação. Esclarecemos que toda ação pedagógica exige suporte para sua execução ser viável, visualizada na prática. Existem recursos que, de acordo com o objetivo, são indispensáveis, cuja ausência compromete todo o processo.

A LDBEN, nº 9.394/96, no art. 12 incumbe aos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução do PPP, a escola é o local ideal para realização de todas as etapas que levam à implementação desse instrumento. Embora seja responsabilidade desta instituição, compete à Secretaria de Educação, neste caso a SEDUC, oferecer as condições necessárias para a concretização da lei, demonstrando a relação escola e sistema de ensino, em favor de melhorias na organização e gestão das escolas.

A possibilidade dos sujeitos da comunidade escolar e local elaborarem o seu PPP demonstra a autonomia relativa da instituição, pois detêm a oportunidade de desvelar a sua realidade e delinear a sua identidade. O processo de implementação desse instrumento proporciona à escola o resgate de ser o local para diálogo e reflexão coletiva, cuja organização e gestão podem sofrer a intervenção dos sujeitos

de forma direta, ativa. Sobre a autonomia relativa das escolas Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 334) explicam:

As escolas públicas não são organismos isolados, mas integram um sistema escolar e dependem das políticas e da gestão públicas [...] o controle local e comunitário não pode prescindir das responsabilidades e da atuação dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar.

Sendo assim, a organização e gestão de uma escola deve ser exercida ao ser levado em conta dois direcionamentos, que deverão ser articulados entre si. O primeiro diz respeito ao planejamento participativo realizado pelos sujeitos comunidade escolar e local, conforme a sua realidade e, portanto, características que tornam qualquer escola única dentre o universo de escolas da rede na qual se insere, o segundo refere-se às diretrizes gerais advindas das instâncias superiores do ensino.

A partir desses direcionamentos, o PPP será pensado no contexto local, ou seja, emergir na própria escola contando com o apoio dos sujeitos das referidas comunidades. É incoerente a sua elaboração por sujeitos que desconhecem a realidade da escola, pois certamente estão distantes do próprio contexto de luta vivenciado por aqueles que fazem parte dela.

Enfatizar a sua implementação de forma democrática nas escolas não implica em eliminar as responsabilidades dos sistemas de ensino, ou seja, do Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Conselhos de Educação, etc. acerca da sua instauração nas escolas.

Para Veiga (2008), não compete à administração central a definição de um modelo que sirva de padrão para a elaboração do PPP nas escolas, mas é de sua responsabilidade proporcionar o estímulo e a coordenação das ações pedagógicas provenientes do planejamento realizado na própria escola.

Nesse sentido, almejamos conhecer o papel da SEDUC na implementação do PPP. Questionamos aos sujeitos da pesquisa quanto ao trabalho de orientação e acompanhamento dessa instituição na implementação desse instrumento nas escolas da rede, cujas respostas foram:

A principal orientação que a Secretaria de Educação dá, além do documento que orienta a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, é de que quando a escola está passando pelo processo de acompanhamento junto à Secretaria, sempre nós estamos com os técnicos, que revisam cada uma dessas pastas [...] (SUJEITO A, informação verbal).

O papel da SEDUC é o de acompanhar e elaborar documentos, guias e formação continuada para a elaboração dos PPP's [...] (SUJEITO C, informação verbal).

Eles fazem, eles dão um norte, eles mandam um documento dizendo como é essa elaboração, como ela deve seguida [...] (SUJEITO D, informação verbal).

A SEDUC sempre está orientando [...] Todas as reuniões que nós vamos eles estão sempre perguntando como é que tá, se já elaborou, como é que tá o PPP da escola, se está tendo andamento, se está funcionando (SUJEITO E, informação verbal).

A direção vai para as reuniões e traz as orientações em âmbito geral, que projeto que tem que evidenciar, que tem pontuar mais [...] (SUJEITO F, informação verbal).

A SEDUC ela traz as linhas que vão servir de norte, que vão nortear o trabalho. É de suma importância a participação da SEDUC, ela tem que ter um trabalho ativo nesse processo, porque as determinações iniciais elas vêm de cima, é claro que nós vamos adequar a nossa realidade, tem que ter essa orientação de cima, e aí nós de acordo com a nossa realidade vamos adaptar esse trabalho [...] (SUJEITO G, informação verbal).

Os Assistentes Técnico-Pedagógicos da SEDUC citaram que o papel da Secretaria de Educação está relacionado à elaboração dos documentos, dentre eles existe o documento com orientações básicas para as escolas da rede pública estadual de ensino acerca da elaboração do PPP, que pode ser reflexo da estratégia 20.10 do PEE-MA (2014-2024) com vistas ao estabelecimento de materiais destinados a auxiliar as escolas na elaboração do PPP, currículos escolares, planos de gestão e Regimento Escolar.

Além disso, referiram o papel também ao acompanhamento das ações do PPP, e proporcionar formação continuada, em especial aos gestores escolares, com temáticas referentes à organização e gestão escolar.

A resposta do Sujeito B aponta para uma limitação do trabalho da SEDUC quanto ao acompanhamento do processo de elaboração, execução e avaliação do PPP.

[...] a SEDUC ela se preocupou em elaborar um documento que orientasse as escolas na elaboração desse projeto político pedagógico, certo? Porém, onde que tá a nossa fragilidade, o acompanhamento, então se hoje você me perguntar assim: professora, todas as escolas têm o Projeto Político-Pedagógico? Eu não sei te informar [...] no meu plano de ação esse ano está como uma ação o acompanhamento e monitoramento dos PPP'S das escolas. Nós temos uma formação de gestores, a gente implementou esse ano uma formação de gestores a distância que se chama Mais Gestão e um dos conteúdos de formação se trata sobre o Projeto Político-Pedagógico e o produto final dessa formação vai ser a entrega do plano de gestão e do Projeto Político-Pedagógico [...] (SUJEITO B, informação verbal).

Constatamos nesse trecho que o desconhecimento do quantitativo de escolas da rede que possuem o instrumento, resultou em uma ação no plano da SUPGE, a ser atingida no ano de 2018, no qual propõem o acompanhamento e monitoramento dos PPP's das escolas.

No que diz respeito à percepção dos profissionais da educação sobre o trabalho desenvolvido pela SEDUC, observamos convergências em sua maioria, pois demonstram que o papel dessa Secretaria de Educação está atrelado à orientação na implementação do PPP. Segundo eles, isso ocorre por meio de documentos, mas principalmente durante as reuniões, nas quais os gestores escolares são questionados acerca de como a escola tem executado o PPP.

Dentre os sujeitos da pesquisa, apenas o Sujeito H relata que a SEDUC poderia contribuir mais efetivamente, conforme perceptível no trecho destacado em seguida.

Muito pouco, sinceramente, eu acho que ela poderia, deveria mesmo dar um suporte maior, às vezes a gente faz aqui na escola sozinho, se organizando, claro que a gente tem todo um estudo, mas assim sem muita orientação da SEDUC, até mesmo por questões de material didático, muito pouco, acho que ela precisa melhorar muito (SUJEITO H, informação verbal).

Segundo esse sujeito a escola tem desempenhado sua responsabilidade sozinha, com pouco apoio da Secretaria de Educação, revelando assim, a sua insatisfação ao enfatizar que precisa melhorar para proporcionar uma assistência principalmente técnica de qualidade.

Frente à realidade apresentada pelos sujeitos da comunidade escolar e local da escola pesquisada, ressaltamos que precisa existir o comprometimento da SEDUC com o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, a partir de um trabalho que auxilie as escolas da rede na sua implementação para além do cumprimento de uma exigência legal, mas pela necessidade da sua viabilização, na qual é visualizada a realidade e identidade da instituição, uma vez que poderá nortear o seu trabalho pedagógico, ou seja, toda a prática educativa ali desenvolvida, das ações específicas da gestão escolar até a atuação do professores em sala de aula.

Ao analisarmos o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP na Escola Estadual A, foi possível inferir que no contexto escolar alguns aspectos determinam a implementação de uma política educacional de forma efetiva. Referente à política relativa ao PPP, percebemos por meio do texto do PPP, e das respostas dos sujeitos da pesquisa na entrevista, a concepção sobre a gestão democrática do que

seja o PPP, como esse instrumento contribui para a consolidação desse tipo de gestão escolar, além de identificar como ocorreu e ou ocorre o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP no âmbito da escola pesquisada.

Evidenciamos que a educação propicia o desenvolvimento dos sujeitos na sociedade, entretanto, contribui também para a manutenção da sociedade dividida em classes, reproduzindo a desigualdade. Embora reconheçamos que a escola atua reproduzindo as ideologias do grupo dominante, acreditamos que os sujeitos da comunidade escolar e local, bem como os sistemas de ensino ao buscarem declarar os princípios da gestão democrática, participação e autonomia em seus documentos, e implementá-los por meio de ações, poderão contribuir para contraposição das ideias dominantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi analisar o processo de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de São Luís - MA. Ao considerarmos o recorte deste estudo, primeiramente compreendemos o PPP como instrumento de gestão democrática.

Ao longo do estudo observamos que esse processo deve ser atrelado a uma gestão que considere a escola uma instituição autônoma, participativa e democrática. Dessa forma, esse instrumento poderá contribuir para a superação da concepção de gestão técnico-científica, já que necessita da participação e autonomia dos sujeitos ligados direta ou indiretamente à escola, constituindo-se em uma oportunidade para a discussão acerca das dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras da mesma.

No âmbito da legislação, o PPP é apontado como instrumento que poderá contribuir para a democratização da escola pública, pois por meio dele se consolida a gestão democrática, por envolver os sujeitos da comunidade escolar e local na sua implementação.

Segundo a LDBEN, nº 9.394/96, os estabelecimentos de ensino possuem a incumbência de elaborar e executar o PPP. Tal instrumento é estabelecido como estratégia para a concretização da gestão democrática, tanto no PNE (2014-2024), quanto no PEE-MA (2014-2024). No plano estadual são apresentados objetivos que representam um esforço quanto à sua implementação, como criar as condições efetivas de participação, conforme observado nas estratégias 20.10 e 20.13.

Evidenciamos durante a pesquisa que a gestão democrática se faz na prática, por meio de ações e relações que ocorrem na realidade dos sistemas de ensino, principalmente nas escolas. Portanto, o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP são etapas em que os sujeitos da comunidade escolar e local concretizam o fazer. Desse modo, a SEDUC ao proporcionar um documento com orientações básicas para as escolas da rede pública estadual de ensino acerca da elaboração do PPP, e a Escola Estadual A ao implementar o seu projeto, ainda que apresentem limitações, ambos os documentos representam um esforço em favor desse tipo de gestão, deixando de ser apenas um princípio mencionado na legislação.

Para que a gestão democrática seja realizada é necessária a efetivação da participação e a autonomia dos sujeitos da comunidade escolar e local.

Demonstramos que esses princípios incidem diretamente na concretização do PPP, em virtude de que para constituir-se verdadeiramente como instrumento de gestão democrática, necessariamente deve ocorrer o envolvimento desses sujeitos no seu processo de elaboração, execução e avaliação, de modo a direcionar a conquista da autonomia da escola, pois os sujeitos ao utilizarem a sua autonomia relativa definirão e afirmarão a identidade da escola, conforme a realidade que estão situados, flexibilizando as diretrizes propostas pelos sistemas de ensino de acordo com a realidade local.

No decorrer da pesquisa foram evidenciadas características da organização e gestão escolar adotada na escola pesquisada. Foi apontado pelos entrevistados que a gestão democrática é uma forma de gestão que proporciona a interferência dos sujeitos da comunidade escolar e local nas decisões quanto aos meios e procedimentos utilizados para que a escola funcione e cumpra sua função social.

No entanto, identificamos incoerências entre a percepção dos sujeitos da pesquisa e o discurso demonstrado em alguns trechos no texto do PPP. Um desses aspectos é o organograma da escola, pois não exhibe uma estrutura organizacional na perspectiva da gestão democrática, haja vista a ausência de alguns segmentos da comunidade escolar e local, uma vez que um organograma pode refletir a concepção de organização e gestão da escola adotada em uma instituição.

O próprio documento apresenta incoerências, expõe, por exemplo, que a concepção de organização e gestão escolar na qual norteia o trabalho pedagógico é uma gestão participativa, pois as decisões são oriundas da atuação do colegiado escolar. Entretanto, no seu objetivo geral, em uma meta, e uma ação específica propostos apresentam conceitos da concepção de gestão técnico-científica, da sua versão mais recente, o modelo de administração empresarial, sob a perspectiva gerencial, cujos meios e procedimentos adotados são voltados para o alcance de resultados, ou seja, o foco está na produtividade, logo, precisam ser eficientes e eficazes ao proporcionar a redução e controle dos gastos.

Quanto à concepção do PPP, inferimos que os sujeitos entrevistados percebem a sua importância ao apontá-lo como um instrumento que norteia a organização e gestão escolar, assim, atribuem as seguintes contribuições advindas da sua implementação em uma escola: proporciona uma leitura do contexto da escola, indica uma direção política para a formação dos sujeitos da instituição, definição dos

objetivos para atividades pedagógicas, orienta as ações dos segmentos, influencia os procedimentos da gestão escolar ao que é ministrado na sala de aula.

A maioria das respostas analisadas expõe o conhecimento quanto ao PPP, no entanto, observamos a existência de sujeitos que detêm pouco entendimento sobre tal instrumento, inclusive um deles atribuiu o seu desconhecimento ao fato de seu trabalho ser de cunho burocrático, e por isso, não tem relação com a implementação do PPP. Além disso, identificamos um sujeito que não recordava o que era esse instrumento, e outros que já ouviram falar, porém não conseguiram defini-lo, e ainda, atrelaram a responsabilidade pela sua concretização ao corpo docente da escola.

A ausência do entendimento sobre o que seja o PPP, vista em algumas percepções dos sujeitos, expressa a inexistência de uma escola cuja gestão democrática é totalmente consolidada, caso contrário, haveria a sua elaboração, execução e avaliação coletiva, logo, poderia ser socializado a toda comunidade escolar e local.

Tal realidade pode ser atribuída aos reflexos de uma organização e gestão escolar técnico-científica, pois nessa concepção de gestão dificilmente ocorre uma interação participativa, o que contribui para que alguns segmentos da comunidade escolar e local não se percebam como partícipes na tomada de decisão na escola, repercutindo na sua ausência quanto ao processo de elaboração, execução e avaliação do PPP. Desse modo, será visível a verticalização das decisões, na medida em que haverá ínfima participação de determinados segmentos, principalmente alunos, pais e comunidade local.

Com relação à elaboração do PPP, constatamos que foi elaborado no decorrer da Jornada Pedagógica, no entanto, não foi realizado de forma democrática, sendo destinada essa responsabilidade somente aos profissionais da educação da escola, fato demonstrado a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa.

Diante disso, o instrumento reflete a visão de alguns segmentos da escola, podendo não refletir os interesses de todos que compõem a comunidade escolar e local, já que dificilmente tais elaboradores serão capazes de representar todas as especificidades, considerando as necessidades e interesses dos demais sujeitos do contexto escolar.

Quanto à participação dos alunos, evidenciamos que esses devem participar da implementação do PPP, entretanto, no contexto da escola isso não tem sido concretizado, ainda é pouco visível a presença deles nos espaços deliberativos. Já a

participação dos pais ocorre unicamente na etapa procedimental, ou seja, na execução do projeto, não havendo a interferência desse segmento desde a etapa de elaboração. Apesar disso, o PPP da escola demonstra, em alguns trechos, a tentativa de aproximar a família da escola, por meio de objetivos, metas e ações.

A comunidade local também foi um segmento pelo qual não houve uma participação efetiva na implementação do PPP, uma vez que sua participação na escola se realiza apenas quando são solicitados, portanto, há pouca interferência na tomada de decisões referentes à organização e gestão da escola.

A ausência desses segmentos nos atos que viabilizam o PPP, em especial nos atos situacional e conceitual (elaboração), revela a incoerência existente entre o próprio instrumento, pois identificamos no seu texto que o mesmo foi elaborado mediante reflexões da estrutura administrativa e didática, sendo aprovado pela comunidade escolar, logo, demonstra ter sido concretizado de modo democrático.

Igualmente, se contradiz com as respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, ao demonstrarem que o PPP contribui para a gestão democrática devido ser um meio que oportuniza a participação dos sujeitos da comunidade escolar e local, podendo desenvolver relações de forma horizontal, e representa o alcance da autonomia, pois os sujeitos detêm a possibilidade a partir da elaboração desse instrumento de ter a organização e gestão escolar pautadas pelos seus direcionamentos, de acordo com os seus interesses, ainda que tenha que adequá-los às normas e orientações das instâncias superiores. Para eles, o PPP materializa a gestão democrática, porque expressará a visão de todos sobre a concepção de sociedade, educação e indivíduo.

A elaboração do PPP da Escola Estadual A contraria o que os autores e os próprios sujeitos da pesquisa afirmam sobre quais segmentos devem participar do processo de elaboração, execução e avaliação do instrumento, pois são enfáticos ao afirmarem que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e local possuem o direito e dever para decidir quais objetivos deverão ser assumidos, com vistas ao cumprimento do papel da escola na sociedade, além de deterem condições para deliberarem ações que efetivem os mesmos, por meio dos mecanismos de participação.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, o ato operacional do instrumento tem ocorrido em ocasiões diversas. A partir da execução de ações da gestão escolar, nos projetos educativos, nos planos de aula dos professores, e nas relações interpessoais.

No que concerne à sua avaliação, o texto do PPP demonstrou que esta é realizada constantemente, haja vista as mudanças ocorridas no âmbito da sociedade, que acabam implicando no contexto da escola. Nesse sentido, está sendo concretizada a ação específica de realimentar o projeto periodicamente, objetivando sua funcionalidade e centralização do planejamento das atividades docentes.

Essa informação converge com as respostas dos sujeitos da pesquisa, pois a avaliação ocorreu na jornada pedagógica, durante as reuniões, nas quais foram avaliadas as dimensões da escola, e buscaram realizar um diagnóstico sobre o próprio projeto. Nessa etapa, assim como as demais referentes à implementação do PPP, não houve a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e local.

Sobre os desafios para concretizar o PPP, podemos constatar que os apresentados pelos sujeitos da pesquisa são semelhantes aos abordados na literatura sobre o tema, tais como, a conquista da participação de todos os sujeitos da comunidade escolar e local na implementação do PPP, a falta de prática de planejamento, a rotatividade do corpo docente e a falta de recurso na execução das ações do PPP.

Por fim, constatamos que o trabalho de orientação e acompanhamento da SEDUC no processo de elaboração, execução e avaliação desse instrumento nas escolas da rede volta-se para a elaboração de documentos que norteiam a elaboração do PPP nas escolas, realização de reuniões com os gestores escolares para acompanhar o andamento da implementação do instrumento e formação continuada aos profissionais da educação, ministrando informações atinentes à organização e gestão escolar.

A pesquisa revelou que o acompanhamento desse processo tem sido uma limitação no trabalho desenvolvido na SEDUC, pois essa instituição desconhece o quantitativo de escolas da rede que possuem o instrumento, porém, conforme as respostas dos sujeitos, essa dificuldade se tornou uma ação no plano da SUPGE, em que está proposto o acompanhamento e monitoramento dos PPP's das escolas. Ressaltamos que compete à SEDUC adotar políticas educacionais que viabilizem o PPP como instrumento de gestão democrática, além de prestar assistência técnica e financeira às escolas oriundas do seu sistema de ensino.

A análise das informações obtidas no referencial teórico da pesquisa, do texto do PPP e das percepções dos sujeitos da pesquisa, permitiram concluirmos que a escola pesquisada cumpriu a incumbência da LDBEN, nº 9.394/96, no que diz respeito

a elaborar e executar o seu PPP, embora tenhamos identificado algumas limitações quanto ao aspecto democrático de sua implementação.

O resultado desta pesquisa demonstra que desenvolver o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP de forma democrática ainda é um desafio a ser enfrentado pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar e local, especialmente, pela SEDUC, pois esta instituição além de apresentar documentos que orientem a elaboração desse instrumento, precisa notoriamente aprimorar o acompanhamento desse processo nas escolas da rede, de modo a proporcionar condições para a sua implementação democrática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In:_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. cap.1, p.15-30.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda. **Gestão Democrática**: uma análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político Pedagógico do IFMA/Campus São Luís Monte Castelo. 2017. 436 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.11-32.

BASTOS, João Baptista; MACEDO, Elza Dely. Projetos políticos pedagógicos das escolas públicas: onde está o político? In: SEMERARO, Giovanni (org.). **Filosofia e política na formação do educador**. Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras, 2004. cap. 3, p. 81-104.

BOOBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p.147-176.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB- Resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de Dez de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC,1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola

(PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abril. 2013. Seção 1.p.26. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/53343817/dou-secao-1-19-04-2013-pg-26>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Ministério Público Federal. **Entenda o caso**. Disponível em: <<http://lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p.437-462, abr./jun.2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s21762362014000200006&script=sic_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRITO, Renato de Oliveira. **Gestão e comunidade escolar**: ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum. Brasília: Liber livro, 2013.

BRITO, Silvana Maria Dos Anjos Pires. **A inclusão de alunos com deficiência na escola pública de ensino médio**: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Maranhão, São Luís, 2013.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A gestão democrática e o conselho escolar: tutela ou participação autônoma? In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; _____. (orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar**: os desafios da democratização. São Luís: Edufma, 2012. p. 167-180.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto Político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola**: espaço do Projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 2010. cap.5, p. 95-112.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**. Nº. 12. 13 de jun. 2013. Seção 1, p. 59-62.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A vida política. In: _____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 474-489.

_____. A questão democrática. In: _____. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 144-169.

_____. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.1, p.245-257, jan./mar. 2016.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun.2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Luís: Cortez, 2010.

DALBERIO, Maria Célia Borges. O projeto pedagógico da comunidade: mediação para a libertação e o alcance da educação de qualidade. **Educação em Revista**, Marília, v.9, n.1, p.1-18, jan./jun. 2008.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em Educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.12, n.3, p.505-513, set.2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-96.

DUBLANTE, Carlos André Sousa; COUTINHO, Adelaide Ferreira. Gestão escolar democrática: uma prática inconclusa no espaço das instituições escolares. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar**: os desafios da democratização. São Luís: Edufma, 2012. p.181-207.

ESCOLA ESTADUAL A. **Projeto Político-Pedagógico**. São Luís-MA, 2017. (mimeo)

FANK, Elisiane. A participação das organizações comunitárias na democratização da escola pública: uma análise sobre o caso do Paraná no enfrentamento do alinhamento da educação às políticas neoliberais. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar**: os desafios da democratização. São Luís: Edufma, 2012. p. 225-242.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão da escola: o projeto pedagógico, o trabalho e a profissionalidade dos professores. **Educação em Revista**, Marília, v.8, n.1, p.35-48. 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: _____(org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.97-115.

_____. Gestão Democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: _____. **Políticas Públicas e gestão da educação**: Polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber livro, 2006. p. 157-176.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: _____; ROMÃO, José Eustáquio. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. Cap. 2, p.33-44.

_____.; ROMÃO, José Eustáquio. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In:_____.; _____. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. cap. 3, p. 43-50.

GAIO, Roberta (Org.); CARVALHO, Roberto Brito de; SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In:_____(org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v.34, n.2, p.281-290, jul-dez, 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. cap. 4, p. 79-107.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 3. ed. rev. atual. São Paulo: Loyola, 2007.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto Político-Pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. Políticas educacionais no Brasil. Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 46. n. 159. p.38-62. Jan/mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

LIMA, Maria Aparecida. **O projeto político-pedagógico: uma resposta da comunidade escolar**. São Paulo: Edusc, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **A gestão participativa na escola**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACEDO, Marinalva Sousa. **A construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo:** contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Maranhão, São Luís, 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). **Lei nº 10.099, de 11 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís, MA, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **Orientações gerais para elaboração do Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino da rede pública estadual do Maranhão.** São Luís, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-PPP-SEDUC-PDF-1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola:** espaço do Projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 2010. cap. 3, p. 49-73.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia Científica.** São Paulo: Person Education do Brasil, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. cap. 1, p. 09-30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p.625-646, jul-set, 2015.

OLIVEIRA, Olga Maria de. **O Projeto Político-Pedagógico:** instrumento para uma gestão escolar democrática. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2008.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola:** espaço do Projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 2010. cap.4, p.75-94.

RAMOS, Melcka Yulle Conceição. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**: uma construção possível a partir da participação da comunidade escolar. 2015. 81 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. O sujeito reflexivo no espaço da construção do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001. cap. 8, p. 239-256.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez.2006.

SANDER, Benno. Política, gestão e qualidade do ensino. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009. p.83-113.

SANTOS, Ana Cristina de Mendonça. **O projeto político pedagógico como instrumento de mudança organizacional**: limites e possibilidades. 2009. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional Multidisciplinar) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev, e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Políticas Públicas e gestão da educação**: Polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber livro, 2006. p. 177-189.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 2008. cap. 1, p.11-35.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: _____. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). **Escola**: espaço do Projeto político-pedagógico. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2010. cap. 1, p.9-32.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. A democracia contra o capitalismo. In: _____. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011. cap. 2, p. 155-242.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**O Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas da rede pública estadual de São Luís-MA**”, desenvolvida pela pesquisadora Melcka Yulle Conceição Ramos, matrícula 2016106318, sob orientação da Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo, que dará origem à dissertação do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação a ser apresentada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Esta pesquisa tem como objetivo investigar se o processo de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem sido desenvolvido de forma democrática nas escolas da rede pública estadual de São Luís - MA. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Análise documental, logo do PPP da escola e realização da entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, tendo em vista o tema e objetivos da pesquisa.

O (a) Senhor(a) foi selecionado(a) devido à instituição na qual atua ser campo de estudo desta pesquisa, sua participação não lhe expõe nenhum risco, tendo em vista que a pesquisa cumpre as exigências da Resolução do Conselho Nacional de Saúde- CNS, nº 466/2012. No que diz respeito aos benefícios da pesquisa, esperamos que os resultados da investigação possam contribuir para que as escolas estaduais maranhenses, bem como a SEDUC, desenvolvam ações que reflitam em melhorias significativas quanto à participação da comunidade escolar e local na elaboração, execução e avaliação do PPP.

Para participar deste estudo o (a) Senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o (a) Senhor(a) tem assegurado o direito a indenização. Obterá ainda o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo algum em sua relação com a pesquisadora, ou com a UFMA, ou ainda com a instituição na qual o Senhor(a) atua.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista aberta e gravada – seu nome e identificação da entidade que representa será mantido em anonimato. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a Resolução CNS, nº 466/2012 utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (a) Senhor(a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. A citação de seu depoimento deverá ser autorizada por escrito, caso a pesquisadora venha a utilizar trechos de sua entrevista. Ressalte-se que todos os resultados oriundos desta pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora. Todo material desta pesquisa ficará sob a guarda da mesma, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo será destruído.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao (a) Senhor(a). Neste constam os telefones e o endereço eletrônico da pesquisadora e da orientadora desta pesquisa; bem como da secretaria do Mestrado em Educação e do Comitê de Ética, com estes, o Senhor (a) poderá tirar todas as dúvidas em relação à pesquisa.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) sobre os objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Contatos:

Melcka Yulle Conceição Ramos -Pesquisadora

Endereço: Rua César Pontes Correia – Nº 17 – Santo Antônio

Fone: (98) 982665464 / E-mail: Melcka_ramos@hotmail.com

Maria José Pires Barros Cardozo – Orientadora

Fone: (98) 988374298/ E-mail: isoamri@bol.com.br

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação

Fone:(98) 32728660 / E-mail:meducacao@ufma.br

Comitê de Ética em Pesquisa

Fone: (98) 32728708/ E-mail: cepufma@ufma.br

São Luís-MA, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Participante

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semiestruturada- Profissionais da Educação

Bloco 1- Projeto Político-Pedagógico (PPP): instrumento da gestão democrática

1. Qual a sua concepção sobre a gestão democrática?
2. Para você, o que é Projeto Político-Pedagógico (PPP)?
3. Na sua opinião, o PPP pode ser um instrumento que contribui para a gestão democrática da escola? Como? Em que aspectos?

Bloco 2- Projeto Político-Pedagógico (PPP): elaboração, execução e avaliação

1. No processo de implementação do PPP como a participação e a autonomia foram consideradas? Quando foi elaborado o último PPP?
2. Quais segmentos da escola participaram da elaboração do PPP? Como foi a participação de cada um deles?
3. Como tem sido desenvolvida a execução do PPP?
4. O PPP é avaliado? Como é realizada essa avaliação? Comente.
5. Quais problemas surgiram na implementação do PPP?
6. Quais ações a comunidade escolar e local têm buscado para sanar tais problemas?
7. A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) tem um trabalho de orientação e acompanhamento na implementação do PPP? Se tem, como é realizado? Se não, você sente falta?

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturada- Pais/responsáveis, aluno, representante da comunidade local

Bloco 1- Projeto Político-Pedagógico (PPP): instrumento da gestão democrática

1. Você já ouviu falar em gestão democrática? Tem alguma opinião sobre o que é essa gestão democrática?
2. Você já ouviu falar sobre Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola?
3. Você conhece o PPP desta escola?

Bloco 2- Projeto Político-Pedagógico (PPP): elaboração, execução e avaliação

1. Já participou de alguma reunião ou atividade para a elaboração do PPP da escola?
2. Como foi essa participação?
3. Houve alguma definição das atividades?
4. Você se sentiu livre para dar opiniões? Suas ideias foram ouvidas?
5. Você tem participado de alguma ação\atividade do PPP?
6. Sabe se a escola realizou alguma atividade para a avaliação do PPP?
7. Você participou? Como foi essa participação?

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista semiestruturada- Assistentes Técnico-Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC)

Bloco 1- Projeto Político-Pedagógico (PPP): instrumento da gestão democrática

1. Qual a sua concepção sobre a gestão democrática?
2. Para você, o que é Projeto Político-Pedagógico (PPP)?
3. Na sua opinião, o PPP pode ser um instrumento que contribui para a gestão democrática da escola? Como? Em que aspectos?

Bloco 2- Projeto Político-Pedagógico (PPP): elaboração, execução e avaliação

1. No processo de implementação do PPP, como a participação e a autonomia devem ser consideradas?
2. Quais segmentos da escola devem participar da elaboração do PPP?
3. Como deve ser realizada a execução do PPP?
4. Como você considera a avaliação do PPP?
5. Quais problemas que surgem na implementação do PPP nas escolas da rede?
6. Quais medidas a SEDUC têm buscado para sanar tais problemas?
7. A SEDUC possui um trabalho de orientação e acompanhamento na implementação do PPP nas escolas da rede?