

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO-UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS-CECEN
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA-DEFIL
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO
INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

SÃO LUÍS
2019

PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO
INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte

SÃO LUÍS
2019

Oliveira, Paulo Ricardo Amaral.

Gestão democrática: o projeto político pedagógico como instrumento de participação / Paulo Ricardo Amaral Oliveira. – São Luís, 2019.
69 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte.

1. Gestão democrática. 2. Projeto político pedagógico.
3. Participação. I. Título.

CDU 37.014.53

PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA

GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. (a) Melcka Yulle Conceição Ramos
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. (a) Maria das Graças Neri Ferreira
Universidade Estadual do Maranhão

Dedico este estudo a todos que acreditam em mim, como pessoa e educador, a todos que fizeram parte direta ou indireta deste trabalho, e a todos os educadores que baseiam sua luta na verdade, e que sobre a educação, estão dispostos a superarem polarizações e partidarizações em prol de uma melhoria concreta da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois mesmo sem entender os seus planos, ele me possibilita acordar todos os dias me dando uma nova chance de ser melhor do que fui anteriormente.

A minha família, que me proveu tudo que eu precisava durante todos esses anos, e me incentiva a buscar mais a cada dia.

A minha orientadora, professora Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte, que mesmo nas adversidades que apresentava recorrentemente para ela, me ajudava e se mostrava disposta a ajudar no que pudesse.

A minha namorada, Dayanne Évelyn, que em todas as etapas me ajudou a melhorar este estudo, sendo uma companheira, uma amiga e uma coorientadora.

A toda a turma de Pedagogia do ano de 2015.1 da Universidade Estadual do Maranhão, este trabalho também é de vocês.

A todos os professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, obrigado por todas as discussões, por todo o carinho e toda ajuda, nesses 4 anos.

A toda equipe do curso de Pedagogia, sempre disposta a ajudar nas demandas apresentadas, em especial Juliane Ribeiro da Silva e Rafael Mendonça Matos.

A professora Maria José Santos Rabelo, que em seu período como diretora do curso, ouviu as minhas demandas e de meus colegas e teve o compromisso de levar as mesmas ao colegiado de curso, meu muito obrigado.

Ao professor João José Mendonça Loiola, *in memoriam*, nosso querido Bob, este trabalho também é seu! Você existiu e sempre existirá em nossos corações!

As minhas amigas Valéria Silva, Joseanne Dutra e Karen Gabriele que me ajudaram no decorrer da construção da pesquisa.

E por fim, meu obrigado, a Universidade Estadual do Maranhão, pelas portas que foram abertas para mim.

“Pássaros criados em gaiolas, acreditam que voar é uma doença”.

Alejandro Jodoworosky

RESUMO

O resultado ora apresentado, se constitui em um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento de gestão democrática da escola pública, discutindo-se as atribuições do gestor escolar no envolvimento dos professores e estudantes na sua construção. Para este estudo fez-se um levantamento empírico em duas escolas públicas municipais de São Luís, buscando informações e dados sobre temáticas como: a legislação educacional e escolar sobre Projeto Político Pedagógico e gestão escolar, participação no contexto da escola, e outros assuntos pertinentes. A base de sustentação teórica está nos principais teóricos da área de educação, como: Gadotti (1994) e (2000), Libâneo (2013), (2015) e (2017), Luck (2009), (2017a) e (2017b), Paro (1993), (1998) (2015) e (2016), Vasconcellos (2006) e (2012), Veiga (2001), (2003) e (2009), entre outros. O levantamento de dados centrou-se em verificar as atribuições e desafios do gestor na construção do PPP, a relação do Projeto Político Pedagógico com a gestão democrática da escola? Como professores e estudantes percebem a construção do PPP da sua escola? Quais ações desenvolvidas pelos gestores escolares no processo de construção do PPP? A abordagem utilizada na investigação foi a pesquisa qualitativa, é teve como instrumentos a entrevista semiestruturada com os gestores, questionários com os professores e grupos focais com os alunos. Os resultados obtidos no estudo, revelam as dificuldades enfrentadas pelos gestores na construção e avaliação do PPP e do planejamento da escola. As análises feitas estão no corpo da monografia.

Palavras-Chave: Participação; Projeto Político Pedagógico; Gestão Democrática.

ABSTRACT

The result presented here, constitutes a study on the Political Pedagogical Project (PPP) as an instrument of democratic management of the public school, discussing the attributions of the school manager in the involvement of teachers and students in their construction. For this study, an empirical survey was carried out in two municipal public schools in São Luís, searching for information and data on themes such as: educational and educational legislation on Pedagogical Political Project and school management, participation, in other pertinent subjects. The theoretical basis of support has in the main theoreticians of education, such as: Gadotti (1994) and (2000), Libanêo (2013), (2015) and (2017), Luck (2009), (2017a) and (2017b) (2003), (2003) and (2009), among others. In this paper, we present the results of the present study. The data collection focused on verifying the attributes and challenges of the manager in the construction of the PPP, the relation of the Political Pedagogical Project with the democratic management of the school? How do teachers and students perceive the construction of their school's PPP? What actions did the school administrators take in the process of building the PPP? The research approach used in the research was the qualitative research, it had as research instruments the semistructured interview with the managers, questionnaires with the teachers and focus groups with the students. The results obtained in the study reveal the difficulties faced by managers in the construction and evaluation of PPP and school planning. The analyzes made are in the body of the monograph.

Keywords: Participation. Political Pedagogical Project. Democratic management.

LISTA DE SIGLAS

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 GESTÃO DEMOCRÁTICA	17
2.1 Conceito de gestão democrática	17
2.2 Condicionantes históricos da gestão escolar	19
2.3 Condições objetivas de participação	21
2.3.1 Descentralização das práticas no contexto escolar	22
2.3.2 Marcos regulatórios	23
2.3.3 Cultura Organizacional	26
3 GESTORES ESCOLARES E AS DIMENSÕES DE SUAS PRÁTICAS	27
3.1 Gestão administrativa	28
3.1.1 Gestão de pessoas	29
3.1.2 Gestão Pedagógica	30
4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	32
4.1 Conceito do projeto político pedagógico e a sua legislação	32
4.2 Características do projeto político pedagógico	34
4.2.1. Consolida a gestão democrática e os processos participativos	34
4.2.2 Estabelece uma visão geral da escola	35
4.2.3 Possui caráter processual e reflexivo	37
4.2.4 Redireciona a prática educativa	38
4.3 Estrutura do projeto político pedagógico	39
4.4 Fundamentos do projeto político pedagógico	41
4.5 Avaliação como fator de reorientação do projeto político pedagógico	43
5 DISCUSSÕES FRENTE AO CONTEXTO DE ESTUDO	46
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICES	61
ANEXOS	67

1 INTRODUÇÃO

O processo de gestão escolar foi se alterando gradativamente em direção a uma perspectiva democrática, proposições e ideias que no passado eram amplamente aceitas e praticadas, foram se tornando obsoletas. Gestores individualistas e autoritários foram perdendo espaço, tanto no âmbito das empresas, como nas escolas.

Na sociedade globalizada em que estamos, práticas individualistas se tornam ineficientes. A escola não está obstante dessa realidade, e deve buscar a consolidação de processos que permitam a participação e a concretização da sua principal finalidade: o êxito na aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹ da escola ganha relevância, sendo o documento norteador das práticas educativas no âmbito da instituição de ensino, que irá proporcionar a efetivação e o direcionamento da gestão democrática e, conseqüentemente, a participação.

Algumas indagações no decorrer do estudo foram analisadas na tentativa de aproximar-se de algumas respostas referentes as seguintes indagações: qual a relação do Projeto Político Pedagógico com a gestão democrática na escola? Como professores e estudantes percebem a construção do PPP da sua escola? Quais os desafios enfrentados pelos gestores escolares durante a construção do Projeto Político Pedagógico? Estes foram alguns questionamentos que nortearam o estudo ora em questão.

Tendo em vista a necessidade de contribuir com o debate sobre essas questões, define-se como objetivo geral da pesquisa, analisar as atribuições da gestão escolar no envolvimento dos professores e estudantes na construção do Projeto Político Pedagógico. Essa aproximação é crescentemente necessária, pois o PPP como instrumento norteador do trabalho desenvolvido na escola, deve proporcionar o envolvimento, a responsabilização e participação na tomada de decisão, dos gestores, coordenadores, professores e outros sujeitos da escola, visto que sua construção deve ser efetivada pelo processo de participação. Além disso, tal documento se torna reflexo dos processos organizacionais propostos no âmbito escolar.

¹ Opta-se pela utilização do termo Projeto Político Pedagógico neste estudo, pois, é uma expressão mais conhecida no contexto da escola atualmente, entretanto, apresenta-se e discute-se no decorrer deste trabalho as implicações dessa terminologia.

Para instrumentalização dessas discussões, foi fundamental ter clareza sobre o que é gestão democrática e Projeto Político Pedagógico, através dos marcos teóricos e das legislações educacionais, e as intersecções estabelecidas entre ambos, além disso, identificar a percepção dos sujeitos escolares sobre a construção do PPP e, por fim, verificar os desafios enfrentados pela gestão durante a sua construção.

Para nortear a análise dos achados de pesquisa optou-se pela utilização de alguns referenciais teóricos, entre os quais, Gadotti (1994) e (2000), Libâneo (2013), (2015) e (2017), Luck (2009), (2017a) e (2017b), Paro (1993), (1998) (2015) e (2016), Vasconcellos (2006) e (2012), Veiga (2001), (2003) e (2009), entre outros. No decorrer do estudo, discute-se sobre gestão escolar, Projeto Político Pedagógico, organização escolar, participação escolar, entre outros temas. O interesse sobre essa temática se deu a partir de diferentes situações e vivências pedagógicas que se efetivaram durante a graduação, apesar de constatar-se inúmeros projetos, teses, monografias e outros trabalhos com temática sobre PPP, é sempre desafiador perguntar sobre esse instrumento legal de participação no ambiente escolar, pois se de um lado existe uma falta de interesse de gestores, corpo docente e toda a comunidade escolar sobre a temática, de outro existem os sujeitos desse processo que não entendem o seu papel ou a necessidade de sua participação.

Foi observado também, na realização de um projeto de extensão na área de gestão democrática desenvolvido no período de 2015/2016, que existia uma falta de integração entre os participantes do projeto (funcionários da escola assim como alguns pais), em relação aos temas debatidos no contexto da sua instituição.

Percebeu-se, na época, que o panorama era preocupante, dado que sem o engajamento da comunidade, dos gestores, professores e todos outros agentes que participam diretamente ou indiretamente da construção do PPP, as ações educativas desenvolvidas se limitariam ao protagonismo de alguns sujeitos, impossibilitando em alguns casos, resultados consistentes.

Tal engajamento, somente pode ser construído por meio da busca por definições claras de gestão, entendimento do papel social da escola, o gestor como mediador das questões pedagógicas e administrativas da instituição e a comunidade como participante e não somente fiscalizadora do processo de ensino, questões abordadas no decorrer desta pesquisa.

Vale ressaltar que uma instituição de ensino e aprendizagem deve buscar formas mais efetivas de alcançar os objetivos educacionais estabelecidos pela mesma, sendo que tais objetivos não podem conceber a escola como lugar apenas de passagem do aluno, ou como um preparatório para o vestibular e/ou mercado de trabalho, já que uma parte significativa da vida do estudante será preenchida nessa instituição. Sendo assim, é preciso buscar proposições mais amplas, atualizando os estudantes em todos os seus aspectos e fornecendo à comunidade o estabelecimento da cidadania por meio da participação, assim como, diversas outras ações.

Este estudo não visa somente a verificação do engajamento dos sujeitos na instituição de ensino, tão pouco, estabelecer uma visão de imposição de preceitos teóricos apresentados em relação as práticas de gestores e coordenação pedagógica nas escolas. Constitui-se em uma discussão qualificada das questões escolares, por meio da análise da prática escolar com a finalidade de contribuir com as escolas verificadas.

Os achados de pesquisa contribuem não somente para as instituições, colabora também de maneira efetiva na formação do pesquisador, que se torna um agente investigador do processo, assim como, um participante do mesmo, consolidando os conhecimentos obtidos. Não se pretende exaurir a temática aqui apresentada, tão pouco propô-la como questão pronta e finalizada, visto que as mesmas, gradativamente precisam ser debatidas, construídas e redimensionadas, sendo este estudo apenas uma instrumentalização das proposições em tela.

No processo de investigação, a escolha da abordagem utilizada no trabalho, proporcionará ao pesquisador uma análise concreta do objeto verificado, no que tange a essa questão, optou-se pela abordagem qualitativa dos fatos observados e analisados. Esta escolha de abordagem é necessária, haja vista, que foi realizada a mesma com 2 (duas) escolas da rede pública municipal de São Luís, localizadas em dois bairros da capital, uma na Cidade Operária e outra no Jardim São Cristóvão, demandando uma análise que se aproximasse da realidade de ambas. A delimitação da localidade se efetiva pela facilidade de deslocamento e acesso as instituições por parte do pesquisador.

No decorrer do estudo se utilizou de três instrumentos de coleta de dados, o roteiro de entrevista semiestruturada que, segundo Lakatos (2003, p.197) “é aquela

em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas”.

Sendo que esse instrumento foi utilizado com os gestores das escolas, que possibilitou ampliar o conhecimento dos processos organizacionais das duas instituições. Por meio da entrevista semiestruturada, pode-se compreender como é realizado o processo de construção do PPP, assim como, a definição dos participantes dessa construção, entre outras situações.

Outro instrumento que será utilizado é o questionário, uma vez que posteriormente a entrevista com os gestores, haverá um universo muito mais amplo de trabalho, com os professores, necessitando-se de uma ferramenta que atenda a esses sujeitos, porém que não interfira nas práticas escolares cotidianas.

Lakatos (2003) definiu questionário como um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. O último instrumento utilizado para obtenção dos dados foi o grupo focal, optou-se por esta técnica para os alunos, visto que, um processo de entrevista individual com esses sujeitos, poderia não ter o alcance que o pesquisador objetivava.

Segundo Gondim (2003, p.152), a premissa básica por detrás desse instrumento seria “[...] que os pequenos grupos tendem a reproduzir nos jogos de conversação, o discurso ideológico das relações macrosociais”. Ou seja, percebe-se que há uma cultura organizacional inserida no ambiente da escola.

Além dos instrumentos apresentados, a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2006, p. 50) é “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e a legislação educacional, foram utilizados a todo momento, consubstanciando as proposições discutidas.

O presente estudo estrutura-se em seis capítulos. Sendo o primeiro capítulo, a introdução do trabalho, que consta com as questões introdutórias, os objetivos do estudo, as aproximações da temática com o pesquisador e a metodologia utilizada.

O segundo capítulo da monografia trabalha a gestão democrática, discutindo-se o conceito deste processo, tratando sobre os condicionantes históricos dessa prática e por fim, destacando-se as condições objetivas necessárias para que a mesma seja efetivada. Já o terceiro capítulo trata sobre os gestores escolares e as dimensões das suas práticas, destacando-se a perspectiva administrativa da função,

observando-se a gestão de pessoas e a pedagógica. No quarto capítulo é tratado especificamente sobre o PPP, através das definições do projeto, características, estruturas e fundamentos inseridos no documento e, por fim, a necessidade de avaliação das questões ora definidas no mesmo.

O quinto capítulo, trata sobre as discussões frente ao contexto estudado, que foi instrumentalizado por meio das informações obtidas nas literaturas das temáticas exploradas e na aplicação dos instrumentos de coleta de dados nas escolas, que foram balizados pelos objetivos e indagações ora definidos.

O sexto capítulo, trabalha as considerações finais deste trabalho, tratando sobre as assimilações, associações e provocações ora apresentadas. Por fim, este estudo não finda todas as proposições das temáticas aqui elencadas, porém, reforça que mesmo com os debates já construídos e teóricos estabelecidos, os temas apresentados ainda encontram entraves na prática escolar, necessitando de sua superação, com o objetivo de consolidar a participação na escola.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Este capítulo aborda algumas proposições sobre o processo de gestão democrática. Para uma efetiva compreensão da temática, é necessário delinear um conceito sobre essa prática, verificar os condicionantes que influenciaram a mudança dos moldes da administração para gestão, as condições objetivas que são necessárias se ater na prática educacional participativa e delinear as dimensões necessárias na função do gestor da escola.

2.1 Conceito de gestão democrática

O tema da gestão democrática faz parte da literatura educacional. Diversos autores, graduandos, mestres e doutores discorrem com bastante propriedade sobre a temática, sendo difícil tecer uma definição única em relação à mesma.

Paro (1998, p.303) define o processo de gestão como “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins”. Partindo desse primeiro conceito, podemos estruturar a gestão sobre dois prismas importantes: a racionalidade e a determinação dos fins.

O primeiro, esclarece que a gestão da escola se configura como um processo racional, sendo assim, toda e qualquer ação realizada na escola deve partir do princípio da busca por soluções ou ações adequadas a cada contexto. Como exemplo disso, Paro (1998) coloca como problema as práticas burocratizadas que seriam medidas ou atividades que perdem o fim ao qual servem se tornando apenas entraves para a efetivação da gestão. Ou seja, a racionalidade apresentada pelo autor pressupõe que a escola tem de adotar medidas mais efetivas em relação ao seu ensino, não bastando apenas tomar determinada atitude, porém perceber de maneira concreta se tal atitude se configura como sendo ideal para aquela determinada necessidade.

Outro ponto apresentado por Paro (1998, p.301), é em relação à determinação dos fins, a escola como instituição social tem um objetivo determinado que segundo o mesmo, seria “a apropriação do saber historicamente produzido”. Essa proposição nos ajuda a conceber o processo educacional voltado para o aluno e, além disso, proporciona o entendimento de que o objetivo da educação está voltado a fornecer

subsídios para que o estudante se atualize dos mais diversos conhecimentos que a sociedade construiu ao longo do tempo. Entretanto, Paro (2016) coloca que essa apropriação não se limita apenas ao caráter de uma atualização de conteúdos pelo educando e, sim, uma possibilidade de transformação social pela escola.

Libâneo (2015, p. 88) define a gestão como “uma atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Percebe-se que, Paro (1998) e Libâneo (2015) entendem o processo de gestão como uma mediação. Essa característica em comum, possibilita começar a traçar a questão primordial e inicial de qualquer gestão que vise ser democrática, que seria o processo mediador.

Entretanto, Libâneo (2015), em sua definição, apresenta outros pontos a serem discutidos. O primeiro está relacionado ao processo de gerência. Na literatura da administração, alguns termos ora se confundem com a gestão, outrora apresentam questões totalmente opostas.

Em relação ao aspecto gerencial da gestão, é válido ressaltar que a abordagem aqui trazida se configura totalmente diferente das proposições de uma empresa, sendo que, na perspectiva empresarial o objetivo final é o lucro. Já na escola a principal proposta é a aprendizagem. Na narrativa aqui apresentada, esse aspecto se configura apenas como uma responsabilização dos diversos atores no âmbito escolar. Por exemplo, o diretor, provavelmente, não irá se atribuir das questões do professor diretamente ou vice-versa. Esse condicionante é importante, pois elimina a visão de participação como falta de responsabilização dentro do ambiente escolar. Autores como: Libâneo, Mirza e Oliveira (2017) dizem que a organização escolar democrática tem implicação direta na participação da gestão e na gestão de cunho participativo.

Outro ponto é a questão técnico-administrativa. O gestor deve buscar formas mais efetivas de utilização de recursos, ou seja, não basta ter o domínio em relação as atividades ou até promover a participação da escola com a comunidade, é preciso pensar de maneira eficaz a utilização dos meios que a escola dispõe.

Em relação a Gadotti (1994), ele apresenta alguns princípios que a gestão democrática deve ter: desenvolvimento da consciência crítica; envolvimento das pessoas; participação e cooperação; autonomia. Todos esses pontos, na visão do

autor, configuram efetivamente o processo de gestão democrática. A tomada de consciência se apresenta como o viés de que não basta apenas participar, é necessário entender a sua participação. O segundo e terceiro princípios, relativos ao papel que a participação deve assumir, se define pelo envolvimento de todos no processo e também pela colaboração, no qual com a divisão organizacional da escola, todas as pessoas que participam desse processo precisam estar alinhadas diretamente e cooperando para um objetivo comum.

O último princípio é a autonomia que a escola deve usufruir para desenvolver suas atividades. A autonomia considera que a escola, não é algo único em si mesmo, ela varia de acordo com a sua localidade e, sendo assim, precisa buscar além dos objetivos macros, os objetivos locais. Essa visão se propõe não a isolar a escola dos seus sistemas, mas sim que a demanda individual de cada instituição deve ser vista com atenção por parte do corpo pedagógico da mesma, explorar-se-á mais efetivamente esses pontos no decorrer do estudo.

2.2 Condicionantes históricos da gestão escolar

Em um contexto de debate mais amplo, a gestão escolar e a perspectiva democrática inserida conjuntamente a essa prática, recorrentemente será necessária uma retomada das lutas históricas, assim como as primeiras perspectivas que foram atribuídas ao processo, objetivando-se delinear uma efetiva democratização no bojo da escola.

A participação no contexto escolar não é só sobre a proposição apenas de inserção dos alunos, pais, professores, etc. Ela se configura como ferramenta basilar na busca por uma educação cidadã, tendo em vista a transformação social. Para dimensionar esse processo historicamente, é preciso analisar o mesmo por dois condicionantes: econômico e político/social. Tal fato ocorre pela influência direta que os mesmos têm sobre o processo educativo.

Corroborando com essa tese, pode-se destacar a investigação de Drabach e Mousquer (2009), que apresenta a relação próxima exercida da administração escolar com a empresarial no século XX, o marco inicial de estudos especificamente para essa área, iniciados na década de 1930.

Segundo as autoras, o primeiro enfoque no processo de administração escolar foi o enfoque tecnocrático, inspirado nos princípios da abordagem clássica da administração, tal questão na época, propunha uma universalidade desta visão, sobre o meio educacional, fato que posteriormente foi revisto de maneira crítica, por teóricos da educação, pois o objetivo final de cada processo se evidencia diferente, enquanto na escola a pretensão é uma educação de qualidade, na empresa o norte principal das ações é o lucro com as suas práticas.

Essa relação de aproximação das práticas administrativas das empresas com a escola, não se teceu somente em um primeiro momento, mas continuou por se relacionar, já na década de 1970, com o avanço de modelos de participação, cogestão e alguns outros conceitos. A partir de então, a escola começa a inclinar-se pela busca da participação em seu âmbito. Silva (2007, p.23) coloca que “mesmo que essas teorias digam respeito à administração de maneira geral, é possível observar as influências dessas no meio educacional e, por conseguinte, na gestão escolar”. Em uma verificação mais aprofundada dos novos modelos administrativos da gestão de instituições escolares, Neto e Castro (2007) colocam que a gestão gerencial se caracteriza pela busca da eficiência, redução e controle dos gastos públicos, adoção de modelos de avaliação de desempenho, proposição de novas formas de controle do orçamento e dos serviços públicos e a descentralização administrativa.

Essa discussão, apesar de não se apresentar como fundante deste trabalho nos delinea o panorama sistemático da relação apresentada, ajudando no dimensionamento histórico assumido pelo primeiro condicionante explanado. Torna-se necessário pautar que a problematização dessa relação não é configurada pelas práticas que são transpostas do ambiente empresarial, e sim, na ideia errônea de que as demandas serão as mesmas de uma instituição de ensino, ou seja, é necessária sempre uma ressignificação de qualquer prática por parte da escola.

De maneira contígua, o condicionante político e social, exerce uma grande influência sobre a sociedade, tal premissa pode ser observada através do contexto de redemocratização do Brasil, que teve interferência direta sobre diversas literaturas, principalmente a educacional, tendo a Constituição Federal de 1998 como marco regulatório.

As lutas e proposições desse período, com movimentos de Diretas já e uma maior organização de movimentos sociais, proporcionou novas formas de participação

em diversos setores públicos, e a escola pública como instituição social que é, não se encontrou alheia a esse transcurso. Gohn (2011) sistematiza essa questão da participação, e evidencia essa busca, segundo a autora, no processo das instituições públicas essa premissa vira o sinônimo de termos como: democratização e cidadania.

Carneiro (2015) coloca que o processo de democratização das várias perspectivas da gestão da educação no Brasil está ligado aos movimentos de redemocratização do país. Historicamente o centralismo administrativo do Estado brasileiro estendia-se ao sistema de ensino e às próprias escolas, com repercussões diretas em sua autonomia. Esta colocação, já demonstra um viés mais próximo ao debate educacional em específico, que usufruindo de um contexto social mais amplo, aproxima-o e o insere no contexto educativo. Sendo assim, aproximar esses condicionantes e novos conceitos da escola é cada vez mais necessário, pois a educação não se configura como um fim em si mesma.

Paro (1993) tratando sobre a natureza do trabalho pedagógico, reforça a ideia de que é preciso entender os condicionantes que moldaram esse processo historicamente, observando os anseios sociais com vistas ao seu atendimento, sendo assim, é preciso verificar as condições que essa participação será efetivada.

2.3 Condições objetivas de participação

O processo de autonomia escolar se notabiliza em diversos trabalhos acadêmicos, tal fato ocorre pelo indubitável papel que a mesma exerce sobre a possibilidade de existência de uma democracia na escola. Gadotti (2000) coloca que uma educação do futuro tem uma perspectiva de cidadania, que só se efetiva através da autonomia. Esmiuçando tal afirmação, pode-se conceber essa relação sobre dois aspectos: a autonomia do indivíduo e a autonomia da escola.

Esses dois pontos se notabilizam como fundantes em um processo de democratização. Uma instituição que os sujeitos não sejam autônomos, o processo de participação se dará de modo verticalizado, ou seja, haverá um sujeito que impõe sua proposição sobre a dos demais, consolidando-se assim um processo antidemocrático.

Gadotti (1994, p. 5) afirma, “a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania”. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode

participar do governo (participar da tomada de decisões) quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.

Essa concepção do teórico em questão, alerta para um ponto fundamental, que é a necessidade de se criar uma ideia na comunidade de pertencimento do ambiente escolar, pois antes de se obter participação, cidadania ou qualquer outra ambição neste recinto, precisa-se criar circunstâncias para que se vislumbre os mesmos neste ambiente, tal ponto será explorado no decorrer da pesquisa.

Outro ponto importante, é a autonomia da escola. De antemão é necessário esclarecer que autonomia não é a mesma coisa que separação, e sim a possibilidade de delimitação dos rumos e prioridades necessários à prática educativa baseados na racionalidade do gestor e dos demais sujeitos.

Tal consideração tem um caráter primordial, haja vista que, em uma educação formal, não há instituição de ensino separada de uma sociedade, comunidade, região e principalmente sistema educacional. Se a ideia de autonomia se confundir com o distanciamento de um sistema macro, a mesma estará passível de inviabilização.

Libâneo (2015, p.119) relata que “as escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública”. Esta afirmação reforça a necessidade de a escola respeitar a perspectiva global, trabalhando no contexto local.

Sendo assim, entende-se que a escola deve respeitar as proposições macros, mas obter a liberdade da definição de seu Projeto Político Pedagógico, condução das suas finanças, livre adoção de modelos pedagógicos, organização da participação e outros pontos, que efetivamente não fere a legislação educacional, e nem se impossibilita com base em um sistema educacional amplo que a mesma está inserida. Corroborando com essa tese, Alarcão (2007, p. 21) destaca que “sem deixar de ser local, a escola é universal”, ratifica-se que uma escola sem autonomia em seu escopo, impossibilita que haja gestão democrática, pois sem essa dimensão, a escola adota um sistema dependente e vertical.

2.3.1 Descentralização das práticas no contexto escolar

Uma visão hierárquica na escola pública condiciona-se como um processo errôneo, visto que, desconsiderar os diversos sujeitos que estão envolvidos na ação

educativa, produz lacunas que atrapalham o processo de qualidade do ensino. A centralização, segundo Luck (2017a), produz uma falta de direcionamento, convergência e reciprocidade, ou seja, pensar em uma educação centralizada e verticalizada constrói uma dependência da escola, em relação ao seu sistema macro, ou em alguns casos, de um diretor escolar.

Essa perspectiva tira a autonomia dos sujeitos, condicionando assim, o êxito do ensino a somente uma pessoa ou um sistema. Não se propõe com tal visão, deslegitimar o papel fundamental dos sistemas de ensino, contudo, reforça-se a necessidade de a escola desenvolver em seu bojo um processo realmente democrático. Democratizar as relações, considerando todos os sujeitos participantes e importantes no processo educacional, possibilita uma educação mais perto da definição já apresentada nesta pesquisa, de uma atualização dos saberes que se produziram historicamente.

Dalmás (2014, p. 29) também destaca o papel humano dessa descentralização quando afirma que:

o encontro de pessoas, por meio do diálogo e do debate, em que discutem, decidem e assumem as realidades comuns, provoca crescimento pessoal e comunitário, tornando possível uma educação escolar mais humana e mais participativa.

Descentralizar não significa apenas uma melhora em relação ao que é específico da escola: o seu ensino. Mas, é um agente de transformação social dos sujeitos que estão inseridos nesse processo. Valendo-se de Gadotti (1994) podemos afirmar que, os sujeitos no processo de tomada de decisão, só participarão deste processo se conseguirem ter liberdade e poder nas definições de suas proposições. Esta visão se efetivando, conduzirá um processo efetivo e humano crescente na instituição educativa que a escola propõe para estudantes e comunidade em geral.

2.3.2 Marcos regulatórios

Na escola, os anseios sociais precisam ter uma base de legislação que os sustentem e garantam sua aplicabilidade. Apesar de uma dicotomia recorrente entre os discursos legais e o discurso prático, não se pode haver uma ruptura das pautas e

proposições que se constroem socialmente, da garantia que elas precisam ter em leis. A Constituição Federal de 1988, apesar de não expressar delineamentos em relação a gestão democrática, torna obrigatória a sua implementação no ensino público, este delineamento, nesta carta magna, torna-se fundamental para que outras leis educacionais se debrucem sobre a temática em voga.

Ghiraldelli (2009), comentando sobre a Constituição Federal de 1988, expressa que ela não poderia legislar no campo mais detalhado da educação, visto que, apesar de ser um instrumento fundamental, deveria em seu escopo ser mais abrangente. Simões (2013) destaca que a Constituição propunha uma visão de Estado Democrático de Direito, com enfoque sobre o aumento dos gastos e implementação dos direitos sociais, notabilizando-se para além do debate educacional.

Tal legislação que contemplou o processo educacional, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que serve para nortear todo o processo educacional brasileiro. Em relação a gestão democrática em seu artigo 14, ela expressa:

Os sistemas de ensino definirão as normas de 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).

Este artigo reforça a necessidade dos profissionais da educação e das comunidades locais, tratando-os como sujeitos primordiais que se inserem nesse processo. Sendo assim, é possível afirmar que a escola que não trabalha esses dois aspectos, precisando revisar o seu conceito sobre visão democrática. Conceber a escola como lugar de pertencimento de professores, diretores, pais, alunos e todos os sujeitos que transitam em seu interior é de fundamental importância para posteriormente definir-se a transformação social na mesma.

Os Planos de Educação adquirem um status fundamental em termos de nortear o processo educativo, principalmente por contribuir de forma efetiva para este estudo, visto que em suas três dimensões (nacional, estadual e municipal) as metas são pautadas. Cury (2013, p. 25) descreve que “um Plano Nacional de Educação existe, em nosso País, para que o direito a educação seja devidamente ofertado e

assegurado [...]”. Em relação às metas que tangenciam a discussão aqui apresentada, no Plano Nacional de Educação de 2014-2024, tem-se a meta 19:

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).

Com base no que foi exposto, acredita-se que já houve a efetivação da gestão democrática na escola pública, a proposição seria de uma universalização já em 2016 destas práticas nas escolas. É importante expressar que no âmbito conceitual considerando-se diversos autores, a participação ganha contornos democráticos, entretanto, no ambiente escolar, tal prática ainda se propõe a quem de tais escritos.

Essa condição apresenta uma dicotomia sobre a possibilidade dos Planos serem um documento norteador da educação brasileira, ou somente uma carta de intenção, independente da sua abrangência. Todavia, entende-se nesta pesquisa que, mesmo para além de se atingir a meta ou não, o mesmo possibilita uma análise das limitações e possibilidades que o sistema educativo atual apresenta.

O Plano Estadual de Educação contempla a gestão na meta 20, que expressa:

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).

Esta meta é significativa, pois apresenta o embate em relação aos processos de escolha dos gestores das escolas públicas. Silva (2007) apresenta três formas que geralmente são utilizadas: concurso, eleição e indicação política. Concorde-se com a visão do autor, quando o mesmo coloca que o processo de indicação é o que se apresenta de forma mais nociva ao processo democrático na escola, visto que, tal escolha se consolida sobre interesse particular de políticos. Vale ressaltar que um gestor indicado politicamente pode exercer um bom processo de administração da escola, porém as vinculações com interesses particulares de outros agentes políticos, sempre irá influenciar sobre a prática educacional, diretamente ou indiretamente.

Os outros processos destacados pelo autor são bem mais propícios para uma participação escolar, porém, nenhum modelo por si só garantirá a democratização das relações na escola. No que tange a meta apresentada, o processo de eleição se torna

um modelo interessante, todavia, é preciso adotar uma prática de cultura participativa e um conselho escolar forte para que seja efetivo tal processo.

No âmbito do Plano Municipal de Educação a meta 19 destaca:

garantir a efetivação da gestão democrática da Educação Pública Municipal, assegurando a nomeação de 100% de gestores escolares (geral e adjunto), o fortalecimento das instâncias colegiadas e dos conselhos de controle social que atuam diretamente na área educacional (SÃO LUÍS, 2015).

Tal plano constrói, nesta meta, uma perspectiva que abrange mais sobre a cultura organizacional nas escolas, constatando-se assim que, as três legislações em suas diferentes abrangências, se complementam e delinham diferentes possibilidades em torno dos processos participativos no contexto escolar. Alguns trabalhos se debruçam a uma análise macro considerando o Plano Nacional em sua análise, porém, constata-se que outras dimensões precisam ser levadas em consideração nesse debate, visto que, a gestão democrática permeia todas as escolas públicas, tanto as de nível federal, estadual ou municipal.

2.3.3 Cultura Organizacional

A cultura que se constrói em uma instituição, evidencia muito sobre os seus objetivos em uma escola democrática. As relações estabelecidas são democráticas, buscando exercer atitudes condizentes com tal visão. Libâneo (2015, p. 92) afirma que cada escola “tem o seu modo de fazer as coisas”, ou seja, cada uma exerce atitudes e procedimentos que configuram as ideias internalizadas nas mesmas. Gadotti (1994, p. 2) trabalhando a temática afirma:

a gestão democrática é demonstrada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, no processo de elaboração e criação de novos cursos, na formação de grupos de trabalho, na capacitação de recurso humano e etc.

A escola é uma instituição social e, assim como outras instituições, é marcada pelo regionalismo, pensamento das pessoas que estão inseridas no processo educativo, participação ou falta dela nos planos e atividades desenvolvidos pela mesma, nível de engajamento da comunidade, enfim, por todas as variáveis que interferem direta ou indiretamente sobre ela.

Pode-se destacar que esse processo de cultura organizacional que a escola constrói, não é um fim em si mesmo, ou seja, modificar as práticas exercidas é possível. O primeiro passo para isso, como destaca Luck (2017b), seria a consciência dos sujeitos envolvidos no processo, que devem entender a sua importância. Paro (2016), trabalhando esta temática, coloca que existe uma dicotomia evidente, pois se pais, professores, alunos e outros sujeitos não exercem participação, ainda está enraizado um sistema pelo qual o processo de tomada de decisão limita-se a um sujeito apenas, sendo este responsável por todas as decisões escolares. A cultura escolar, visando a participação, não pode ser exercida caso somente um diretor assim propor, é necessário que os participantes desse processo tomem consciência disso.

Não se trata de diminuir a importância da direção escolar, e sim de evidenciar necessidades que ela precisa modificar em seu escopo, para atender a demanda social requerida a ela, mudando a prática autoritária muitas vezes exercidas para uma visão mediadora do processo.

Vale ressaltar que a cultura é transitória, ou seja, dependendo do nível de engajamento das pessoas, a transformação cultural e, conseqüentemente, social da escola, tem total condição de acontecer. Ainda discorrendo sobre a temática, Libâneo (2015) ratifica esse ponto, colocando que a cultura escolar pode ser repensada, avaliada e redirecionada, visando novos objetivos educacionais definidos.

3 GESTORES ESCOLARES E AS DIMENSÕES DE SUAS PRÁTICAS

Os gestores das escolas, com o crescente aparato acadêmico que tem disponível (cursos de pós-graduações e diversos outros meios), deparam-se com a crescente necessidade de mudança de suas práticas. A visão hierárquica antes desenvolvida consolida-se crescentemente como uma prática retrógrada.

Libâneo (2015) ressalta a figura do gestor como alguém que tem funções gestoras e administrativas, que no seu fim, também são pedagógicas. Nesta perspectiva, existem três dimensões fundamentais de interferência da gestão apresentadas nesta pesquisa: gestão administrativa, gestão de pessoas e gestão pedagógica. Torna-se necessário colocar que tais dimensões não se encontram separadas, pois qualquer atividade visará o pedagógico, trabalhará com pessoas em seu bojo e também terá de usar a racionalização de atividades ou objetos para ser efetiva. Entretanto, é de fundamental importância que tais dimensões sejam

esmiuçadas separadamente com vista a construir uma melhor proposição do papel do gestor escolar, e quais desafios e possibilidades são evidenciadas na sua prática.

3.1 Gestão administrativa

Na escola pública, a gestão administrativa encontra entraves, como destaca Paro (2016), as condições objetivas de ensino, em muitas escolas, são precárias. O esforço despendido pelo gestor antes de tudo perpassa pela necessidade do mesmo de buscar mínimas condições para que a escola funcione e possa trabalhar o seu principal produto: o ensino. Em alguns casos, esses entraves interferem diretamente na mudança, visto que o diretor dispõe um tempo considerável de sua prática, na resolução dessas limitações, ou seja, a escola poderia estar buscando formas de melhorar o seu currículo, organizando melhor suas atividades e eventos educacionais, porém está focada em trabalhar condições mínimas para que ocorra aulas e outras funções inerentes da instituição.

A dimensão administrativa é, portanto, definida como o processo de tomada de decisão sobre as questões pedagógicas e os recursos da escola (ou a falta deles). Ressalta-se que esse processo em alguns momentos é visto com desconfiança ou como foco de atenção redobrada por parte de educadores, esta percepção tecnocrática, onde práticas burocratizadas são efetivadas, ainda atualmente se encontra enraizada no cotidiano de diversos gestores.

O principal entrave evidenciado com essa prospecção é que no contexto escolar, uma visão administrativa que se torne um fim, e não um meio pedagógico, prejudica a qualidade educacional, já que as práticas, não visam à eficácia do processo, mas tão somente, a burocratização do mesmo. Utilizando-se de Paro (1998), podemos definir burocratização como qualquer medida ou atividade que perde o fim a que deveria servir, sendo apenas mais uma atividade realizada, mas não imprescindível para a melhoria do processo educativo.

Desconsiderar que o processo de gestão é permeado de uma prática de racionalização é uma visão equivocada, visto que traçar objetivos e executá-los da melhor maneira, é algo inerentemente humano. Na escola pública, esta dimensão ganha um status de importância ainda maior, se o gestor de maneira conjunta com pais, alunos, docentes e corpo técnico em geral não tiverem a preocupação com as

condições necessárias para se desenvolver o dia a dia escolar, as dificuldades e lacunas evidenciadas na participação e em outros processos educacionais, irão aumentar gradativamente.

Indubitavelmente, somente uma boa condição de salas, funcionamento de climatizadores, laboratórios, bibliotecas, sala de professores e outros meios, por si só, não garantem que haverá participação ou que serão responsáveis únicos por uma visão pragmática de qualidade educacional, mas tampouco, desconsiderar que sem boas condições, o processo educativo será construído de maneira plenamente satisfatória, não é algo razoável. Então, sendo o gestor também um educador, precisa trabalhar condições objetivas de ensino para a sua escola.

3.1.1 Gestão de pessoas

O gestor escolar precisa pautar a sua prática sobre diferentes campos, pois será requisitado dele diversos conhecimentos, não somente sociais, mas pedagógicos, financeiros entre outros. Sendo assim, não é razoável exigir que o mesmo não tenha uma formação adequada, definindo-se aqui, tal formação, como uma graduação em uma licenciatura mais uma pós-graduação.

Apesar de não ser o objeto do estudo, a escolha de gestores escolares precisa atender aos anseios da comunidade escolar e local, como antes tratado na pesquisa. Não se pretende definir um processo pronto de escolha de gestores, porém é necessário evidenciar que a indicação política é um processo que não constitui em seu aparato, a busca a priori da dimensão técnica dos sujeitos que coordenam a escola, ficando a cargo de uma relação de confiança com o agente político envolvido na escolha.

Em um processo participativo e democrático, esta dimensão de gerir pessoas, é algo imprescindível. Visto que, sem ela, pode-se afirmar que não existe gestão democrática. Paro (2015) defini o processo de gestão como mediação, se o processo participativo exige mediação, o gestor se coloca como uma figura fundamental, sendo ele um responsável pela escola, precisando organizar os meios, procedimentos e pessoas na busca de uma educação eficiente, ou seja, que contemple os objetivos educacionais definidos.

A escola precisa de uma direção e, apesar de não ser visto como figura única, o gestor precisa entender que ele é o responsável legal da mesma, devendo sintetizar os anseios dos sujeitos escolares e organizá-los, definindo propósitos tangíveis para que as questões debatidas coletivamente, possam ser implementadas.

Libâneo, Mirza e Oliveira (2017) sobre este ponto colocam que a participação, o diálogo, a discussão coletiva e a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, e acrescenta que o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades e sim a necessidade de responsabilização de todos no processo de construção coletiva da escola.

Instaurar um debate educacional com o entendimento que escola participativa é uma escola sem responsabilidades, proporcionará uma discussão que foge ao processo democrático, deslegitimando a ideia de um objetivo único partilhado por todos, atribuindo-se assim, de ações isoladas de cada membro, que não necessariamente percebem a escola sobre uma mesma proposta. O debate democrático não se firma sobre o aspecto de que todos podem realizar o que quiserem, e sim, que todos são importantes na sua dimensão de sujeito individual e grupal, que é solidário ao grupo, construindo a cidadania pessoal e de todos ao seu redor.

Luck (2017b) trata este ponto colocando que, no processo escolar, alguns sujeitos se utilizam de uma pretensa autonomia em suas atividades, legitimando suas práticas autoritárias, ou que em sua ação não exercem as decisões coletivas.

Essa projeção reforça a necessidade da gestão escolar de mobilizar as pessoas para que participem e partilhem de um mesmo objetivo educacional, pois uma escola que não tem uma visão global das suas propostas acabará não efetivando o produto da educação que consiste na atualização histórica do educando.

Na dimensão da gerência de pessoas, é preciso mobilizar esforços, sintetizar as necessidades, criar condições para que os profissionais da educação e comunidade participem das decisões coletivas, mediar conflitos, propor ações que viabilizem as pautas definidas, construir conjuntamente uma visão de respeito as pautas elencadas em seu Projeto Político Pedagógico, assim como outras situações.

3.1.2 Gestão Pedagógica

A dimensão pedagógica da gestão está inserida em todo processo educacional, porém, tratar este ponto de maneira isolada, faz-se necessário, por que em uma visão centralizadora, constrói-se a figura do gestor como o sujeito que no âmbito da escola deveria ser apenas um administrador da mesma. Ou seja, a pessoa que ditava a palavra final de cada questão escolar e que pouco se envolvia no trabalho pedagógico cotidiano. Visando superar esse pensamento, é preciso ressaltar que todo gestor escolar se constitui como um educador. Ferreira e Mariotini (2015, p.79) afirmam que:

[...] o gestor, caracterizando-se como líder e ao contrário do administrador, compreende e participa do cenário escolar democraticamente, opina e propõe medidas que aprimorem os trabalhos escolares.

Esta mudança de paradigma se evidencia como necessária, pois a participação não parte do pressuposto apenas que as comunidades ao redor das instituições de ensino são importantes, entretanto, reforça que todos são importantes no processo. Um gestor que não conhece os objetivos e metas educacionais da sua escola, não alcançará êxito, por mais que em sua prática consiga gerir pessoas ou forneça condições para efetivação das aulas cotidianamente. Libâneo (2015, p. 118) sintetiza as três dimensões aqui tratadas colocando que

[...] a escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sociopolíticos e pedagógicos), interdependência entre a necessária racionalidade no uso dos recursos (materiais e conceituais) e a coordenação do esforço humano coletivo.

Podemos definir o gestor, com base na síntese apresentada, como um sujeito que fará a mediação no contexto da escola, visando um processo pedagógico onde mobilize sujeitos e procedimentos, que racionaliza todas as atividades para que o resultado final seja de uma educação de qualidade social para todos.

4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O capítulo em destaque trabalha alguns aspectos que envolve o Projeto Político Pedagógico, inicialmente aborda-se definições e conceitos que regem este documento, em seguida enumera-se algumas características presentes e necessárias ao projeto, discorre-se também sobre a estrutura do documento, assim como alguns fundamentos e, por fim, a questão da avaliação como o fator de reorientação do trabalho escolar.

4.1 Conceito do projeto político pedagógico e a sua legislação

Atualmente o planejamento educacional é algo de bastante relevância nas instituições de ensino, termos como plano e projeto fazem parte do cotidiano das escolas privadas e públicas. Nas escolas, o projeto escolar mais amplo, é definido como Projeto Político Pedagógico, apesar de que tal termo sempre apresenta discussões terminológicas importantes, sendo que muitos autores são contrários ao termo político estar desvinculado do pedagógico, ratificando-se que a ação educativa visa uma intencionalidade de manutenção ou transformação do status quo.

Apesar de considerar essa discussão importante, neste trabalho investigativo dar-se-á preferência ao termo mais conhecido entre os sujeitos da escola, além disso, opta-se pelo termo que ratifica a intenção política da educação. Vasconcellos (2006) define o PPP como um plano global da escola, esta definição mais sintética do autor é bem expressiva, visto que, na dimensão global que ele apresenta, verifica-se aspectos não somente internos de cada instituição, mas também aspectos externos. Para o autor, esta é uma sistematização das questões amplas fora do contexto escolar, juntamente com outros fatores específicos dela, que definiriam a identidade da mesma.

Veiga (2001) coloca que o PPP advém do entendimento da escola em seu conjunto e aspecto social exercido. Ou seja, a escola precisa entender quais objetivos a sua prática vislumbra, para que o seu projeto seja consistente e efetivo. Para a autora, o PPP é concebido como prática dotada de significado, não um mero processo que se distancia de elementos teóricos fundamentais e importantes, além disso, tal visão destrincha-se sobre o pensamento político do ambiente das escolas, que

precisam se alinhar a uma proposição democrática e participativa. Dalmás (2014, p. 45) afirma que “o processo participativo visa envolver todas as pessoas da instituição escolar na busca comum e na responsabilidade pelo todo da instituição”.

Para Libâneo (2015, p. 126) o Projeto Político Pedagógico é um:

[...] documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Essa interseção que Libâneo apresenta, é de fundamental importância na busca do êxito da construção e execução deste documento, dissociar as demandas macros em relação aos anseios da comunidade escolar resultaria em lacunas importantes no processo educativo.

Uma escola que não atende ao público que participa dela, não exerce democracia, e uma escola que se dissocia do seu sistema educacional abrangente é uma escola que tece uma autonomia errônea em seu cotidiano. Essas visões, apesar de suas pequenas diferenciações, trazem em seu âmago o caráter participativo e político que é necessário a todo plano escolar. Sobre este ponto, Lück (2009, p. 33) afirma “a partir de uma visão abrangente e integradora, o planejamento contribui para a coerência e consistência das ações, promovendo a superação do caráter aleatório, ativista e assistemático”. Ou seja, planejar a ação educativa não é um processo dentro da escola, e sim pensar toda a escola, em sua finalidade, práxis e reflexão, distanciando dos processos improvisados, e se pautando em uma ação planejada e que haja maior possibilidade de efetividade.

Outro ponto importante para a escola, é observar a base legal tanto da gestão democrática, já esmiuçada no decorrer da pesquisa, como do próprio Projeto Político Pedagógico. Diversos documentos técnicos poderiam ter uma intervenção sobre a temática, entretanto, alguns pela dimensão e relevância, acabam direcionando a prática.

Observa-se, a exemplo, que a LDBEN 9.394/96 traz em seus textos, aspectos gerais, como a questão da necessidade da participação da comunidade, e profissionais da educação sobre a prática de planejar, reforçando a necessidade destas atividades na escola, sendo que essas proposições são detalhadas nos art. 12, 13 e 14.

Os planos educacionais ratificam essas proposições, a exemplo, o PNE que traz na meta 19, estratégia 3, “a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos” (BRASIL, 2014). O PEE (MARANHÃO, 2014) descreve na meta 20, estratégia 13 que

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.

E por fim, o PME (SÃO LUÍS, 2015) ressalta que este documento apresenta uma discussão mais abrangente sobre o tema, sendo constantemente debatido no decorrer do texto. Esta premissa é importante, pois a educação de qualidade é realizada com um bom processo de conhecimento técnico, que é construído através da discussão teórica e uma boa orientação da legislação. Exemplificando esta questão pode-se verificar o projeto sendo discutido nos artigos 1.19 (redimensionamento e execução do PPP na educação infantil), 4.8 (redimensionamento e execução do PPP na educação especial), 8.5 (assegurar a elaboração do PPP nas escolas de campo) e 8.6 (garantir condições de infraestrutura adequadas ao PPP).

4.2 Características do projeto político pedagógico

O planejamento escolar tem algumas características basilares que fundamentam esse processo, sendo necessário que algumas discussões importantes não sejam esvaziadas e conseqüentemente um documento que a escola produza, não vise à transformação social. Este ponto, não tem o objetivo de deslegitimar a autonomia que cada instituição tem na construção de suas demandas, apenas reforça que há questões, que independente das demandas evidenciadas pelos sujeitos da escola, devem ser contempladas, com vista ao projeto não fugir da sua finalidade.

4.2.1. Consolida a gestão democrática e os processos participativos

A gestão democrática e Projeto Político Pedagógico são questões indissociáveis, dado que não é possível efetivar um projeto desvinculado de uma gestão que busque a participação e opinião de todos os sujeitos da escola. Caso

contrário haverá enorme prejuízo para a escola que se apresenta democrática sem que o seu projeto reflita isso, ou até mesmo não tenha esse importante instrumento.

Concorda-se com a visão de Libâneo (2015, p.128) que afirma “a gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão”. Se o PPP é um instrumento da gestão democrática, o corpo diretivo não pode estar alheio a ele. Veiga (2009, p.165) coloca que “a esses cabe o papel de liderar o processo de construção, execução e avaliação desse projeto pedagógico”. Ou seja, um gestor escolar precisa estar ciente da necessidade da sua liderança em relação à construção deste processo, essa afirmação não deslegitima que todos são importantes, e sim reforça que as responsabilidades devem ser elencadas com vista a desenvolver a participação, ou seja, a direção da escola é importante para nortear a construção, e os professores e a comunidade moldam o posterior direcionamento que se terá no planejamento.

Ratificando essa unicidade, Veiga (2009, p.165) coloca que “a construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades”. Apesar de a participação ser importante, duas indagações ainda permeiam esse embate. A comunidade participa do cotidiano escolar? Além disso, eles querem participar desse contexto? Dalmás (2014) tratando deste ponto, afirma que nem todos os sujeitos estarão presentes e participando das atividades escolares, porém, através da construção cotidiana de meios e procedimentos participativos, haverá aproximação maior de alguns membros com a escola.

Corroborando com este ponto, Antunes (2002, p. 35) afirma que “é necessário que tenhamos clareza de que democracia é algo que se aprende e se aprende, principalmente, praticando-a, vivenciando-a”. A escola precisa criar uma cultura de participação, o que gradualmente oportunizará que todos aprendam a participar das decisões. Além disso, nesse processo, o conselho escolar é de fundamental importância, visto que, mesmo que não reúna todos os sujeitos da escola, os diferentes pontos apresentados por pais, alunos, professores, gestor e outros, poderão dar uma maior robustez ao Projeto Político Pedagógico e também às decisões coletivas que possam ser definidas.

4.2.2 Estabelece uma visão geral da escola

Uma escola que não sabe o seu ponto de partida, definindo-se tal ponto como o lugar na qual ela está alocada a princípio, não conseguirá efetivar melhorias em suas práticas e alcançar, posteriormente, êxito nas suas demandas.

Libâneo (2015) afirma que uma das funções que o planejamento deve atender é a busca de informações reais sobre o qual a escola está inserida, identificando as dificuldades existentes, com vista a superá-las. Pois, neste ponto, não há procedimentos que se sobressaiam, todos fazem parte de uma unicidade. A avaliação inicial, a execução e o redimensionamento das práticas definem o êxito das ações e demandas ora planejadas.

Além disso, atualmente existem diversos documentos legais que a escola precisa atender, a exemplo, o IDEB que é uma verificação sistemática de todas as escolas públicas, situando cada uma em níveis de progressão de desempenho através de indicadores.

Se o gestor não definir o ponto inicial de maneira a evidenciar limitações do momento, ações exitosas, entre outros pontos que configuram o status da instituição de ensino no momento da definição do planejamento, todo o restante do processo acabará saindo prejudicado, trazendo complicações na transformação social da escola, tanto a nível de sistema de ensino, como a localidade em que está inserida.

Vasconcellos (2006, p. 21) coloca que o projeto deve “diminuir o sofrimento, aumentar o grau de realização/concretização (e, portanto, de satisfação) do trabalho”. Utilizando-se da proposição do autor, não é possível sanar tal ponto se, no processo de construção das demandas a serem executadas, esse prognóstico não for construído com base na realidade.

Carneiro (2015, p. 260) coloca que se deve “definir o plano escolar e, a partir dele, situar a proposta curricular, a formação continuada dos docentes, os recursos instrumentais da escola e a natureza da gestão administrativa”. Ou seja, para o autor, todas as ações se baseiam em traçar um plano inicial e, a partir dele, definir propostas e proposições que serão observadas e trabalhadas no decorrer de todo o processo.

Padilha (2001, p.76) afirma que “o projeto político pedagógico deve partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares”. A afirmação traz um outro ponto que seria a demanda dos sujeitos já estarem inseridas em um processo inicial diagnóstico.

Sendo assim, a escola, para fornecer uma visão geral de si mesma, precisa ouvir as demandas dos diferentes sujeitos que a integram. Verificar os seus aspectos pedagógicos para que se produza uma relação do planejamento com as ações concretas dos educadores, contemplar as questões históricas e sociais com as quais ela tem vínculo direto e, por fim, verificar a sua questão estrutural. Somente através da interseção desses diferentes pontos, pode-se afirmar que a escola delineou seu Projeto Político Pedagógico de maneira a buscar o processo de transformação social pleiteado.

4.2.3 Possui caráter processual e reflexivo

Um dos pontos que precisa ser ressaltado veementemente é o caráter contínuo do projeto. O PPP não é um documento apenas para legalizar a escola com a finalidade de ser um instrumento burocrático à Secretaria de Educação ou algum outro órgão que possa verificá-lo, mas sim o delineamento de um objeto que será presente na rotina de cada escola, que interfere e é interferido pelas pessoas que estão cotidianamente usufruindo dela, sendo, como afirma Vasconcellos (2006), um referencial conjunto que norteia cada ação escolar.

Libâneo (2015, p. 125) destaca que “uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual”. Ou seja, não é um fim em si, é um processo que dependerá na sua execução do entendimento dos diversos sujeitos na prática educacional. Padilha (2001) seguindo esta mesma linha, acrescenta a palavra “inconcluso” ao processo. Destaca que para materializar esses termos, significa afirmar que uma escola que tem seu projeto engavetado, sem revisitá-lo constantemente, apresentará lacunas significativas em relação a novas demandas, visto que, há alterações corriqueiras substanciais na cultura, economia, política e sociedade. O próprio autor destaca que é importante definir demandas para o curto, médio e longo prazo, dependendo da situação que cada instituição se encontrar, algumas demandas deverão ser priorizadas em detrimento de outras.

Vasconcellos (2006, p. 21) coloca que é uma necessidade “propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional”. Esta dimensão abriga significados importantes, que é o caráter técnico da ação de planejar, haja vista, que qualquer

prática para ser exitosa no âmbito social precisa dimensionar o seu início, meio e final, o que necessita de um diagnóstico preciso, uma reflexão das questões ora alcançadas e o destino que se vislumbra após as ações serem realizadas. Um projeto que fica engavetado perde a sua finalidade como agente de transformação social, tornando-se apenas um documento regulatório. Que não interfere e não direciona as práticas no bojo da instituição.

4.2.4 Redireciona a prática educativa

Se o Projeto Político Pedagógico é um guia, a possibilidade de ele prever direcionamentos é evidente, entretanto, não se pode sustentar sobre o mesmo o caráter de imutabilidade, pois a cada momento novos sujeitos adentram a escola, a estrutura melhora, assim como, diversos outros pontos que necessitarão a sua inserção no planejamento.

Padilha (2001, p. 76) sintetiza este ponto afirmando que:

[...] o projeto deve proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola e também a modificação da coordenação dos serviços, sua própria estrutura formal e o estabelecimento de novas relações pessoais, interpessoais e institucionais.

Tal fato ocorre de maneira natural, não é possível conceber uma escola sem uma cultura e um clima organizacional, ou seja, suas relações são evidenciadas e traçadas de maneira bem evidente pelas pessoas que participam do seu cotidiano. Cabe, porém, a ela, identificar as situações que fogem das proposições ora definidas no PPP. Libâneo (2015, p. 128) descreve este processo da seguinte maneira “[...] as escolas são instituições marcadas pela interação entre pessoas, pela sua intencionalidade [...]”. Sendo assim, cada escola não é igual, todas têm suas especificidades, mesmo que componham um mesmo sistema de ensino, as relações construídas em cada uma advêm da sua autonomia e cultura organizacional.

Ao projeto, este redirecionamento se condiciona tanto a um nível institucional, como em um contexto específico de sala de aula, pois o professor tem duas atuações distintas que se vinculam diretamente as definições gerais da instituição, a primeira é a nível coletivo, ou seja, de pertencimento do grupo, onde sua função é a utilização das ideias pedagógicas que o mesmo tenha, para delineamento juntamente com

outros sujeitos das definições da escola. E a outra atuação seria em nível de unicidade da relação que o professor desenvolve diretamente com os seus alunos, que em seu fim não devem estar dissociadas das visões estabelecidas no nível macro.

Direcionar a prática educativa não é um processo de uma sala de aula apenas, e sim de toda a escola como conjunto, interferindo nas práticas de todos os que estão envolvidos nas ações que ela realiza, determina ou almeja, sendo uma ação global e não apenas específica há determinados âmbitos.

Como afirmado por Veiga (2001) o projeto consiste em uma ação-reflexão-ação, esmiuçando a afirmação da autora, na dinâmica da construção e reordenamento do PPP, este processo seria um diagnóstico inicial e a participação dos sujeitos consolidando as demandas, a execução e revalidação dos objetivos estabelecidos e, por fim, o procedimento de delineamento de novas ações a serem realizadas concretizadas na prática.

Esta discussão é cabal, sendo que na prática escolar, observa-se entraves latentes para atualização dos projetos escolares. Sobre este ponto, não há considerações prontas sobre quais dificuldades ou limitações acabam por inviabilizar que projetos sejam atualizados com uma periodicidade necessária.

É possível que isso não venha somente de uma questão específica, e sim o conjunto delas. Tai quais, as indicações políticas sobre o cargo de gestor escolar (que em alguns casos não observam o caráter técnico da função), a falta de um completo corpo pedagógico para direcionar as ações, a falta de profissionalização docente e o entrave salarial, que dificulta a disponibilidade do professor para o planejamento entre outros pontos, que serão trabalhados no decorrer da pesquisa de maneira mais esmiuçada. Ratifica-se que o projeto não é um documento apenas burocrático sem uma aplicabilidade prática, torna-se um documento que transforma a educação de cada instituição e que precisa de engajamento de todos os sujeitos para que tal fim seja respeitado.

4.3 Estrutura do projeto político pedagógico

Com base nos teóricos ora estudados, podemos delinear a estrutura do projeto da escola, reforçando que cada instituição goza de autonomia nas modificações e/ou adequações que tenham de ser realizadas no âmbito prático, afim de uma melhor

experiência pedagógica. Sobre este ponto Libâneo (2015, p. 134) coloca que “podem ser indicados alguns princípios e algumas formas de operacionalização”, ou seja, delinear uma orientação nesta pesquisa, não eximirá a escola de pensar em seu projeto.

No que tange a estrutura do projeto, observa-se pontos em comum entre os diferentes autores, no qual, podemos fazer uma síntese das possibilidades e peculiaridades trabalhadas por cada autor. Utilizar-se-á Libâneo (2015) e Padilha (2001) neste ponto, visto que são os autores utilizados que trabalham esta estrutura de maneira mais metódica.

O primeiro ponto seria a contextualização histórica da escola, a verificação dos aspectos que envolvem a comunidade escolar, das condições objetivas de ensino e descrição dos elementos humanos. Nenhuma escola, em seu projeto, deve deixar de situar como ela se consolidou, sobre quais prismas trabalha, a comunidade ao redor que atende, isso se estendendo tanto a instituições de ensino públicas e particulares, objetivando-se que os sujeitos que tenham acesso aos PPPs, possam constatar um processo histórico que foi desenvolvido na escola e o seu contexto atual.

Em relação ao segundo ponto a ser trabalhado no projeto escolar, temos a definição dos objetivos e metas, sem a qual não haveria uma definição do contexto que a escola atualmente encontra-se e qual ela pretende alcançar em um determinado tempo. Recorrentemente temos a escola realizando avaliações das mais diversas, sendo assim, um PPP deve contemplar os parâmetros conseguidos de tais avaliações, afim de melhorá-la corriqueiramente.

Além disso, a escola também deve contemplar processos não tangíveis. A exemplo, a melhoria da sua proposta curricular, baseada na participação de todos os sujeitos, na orientação pedagógica a ser seguida e compartilhada por todos no contexto da escola, e no âmbito de sala de aula, ser consolidada pelos professores diretamente na relação ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar-se, que objetivo, meta e proposta curricular, são questões diferentes em seu fim, mas que devem estar interligadas diretamente entre si e, além disso, com o projeto como um todo, cabe então à escola verificar com base em sua autonomia como esse processo irá dispor no decorrer do tempo do PPP. O terceiro destaque da estrutura do PPP são os recursos disponíveis. Utilizando-se da visão ora

já desenvolvida no corpo da pesquisa, que seria os recursos materiais, humanos e financeiros disponíveis para concretização das atividades.

Sobre a questão apresentada, destacam-se alguns pontos importantes, na construção do projeto reforça-se a necessidade de haver uma análise real, pois uma escola que traz em seu bojo um panorama material diferente do que ela dispõe, terá prejuízo na sua ação educativa, além desse fato, é necessário que haja crivo de diferentes setores da escola, como a gestão, professores e conselho escolar, tal fato advém da diferenciação de um projeto regulatório para um emancipador.

Definir um cronograma é outro ponto importante na construção do PPP, Padilha (2001, p.92) sintetiza essa questão como uma “[...] distribuição ordenada das ações ao longo do tempo”. Deve-se haver um entendimento que o projeto não acaba após a sua construção, ele tem um processo de execução posterior, que dá sentido ao projeto como um todo. Pode-se considerar que em uma escola que não atualiza o seu projeto corriqueiramente, não está desenvolvendo uma ação de transformação social, e sim, como define Veiga (2003, p. 272), “burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores”.

O quinto ponto, é a avaliação do projeto. Vasconcellos (2012) coloca que somente há significância do planejamento, se ele estiver sobre uma prospecção de mudança, na qual, sem a mesma, não haverá sentido em todas as ações. No contexto escolar, poderíamos elucidar esse ponto, como a melhoria da relação ensino aprendizagem, passando pela melhoria da cultura organizacional, consubstanciada, pela transformação dos sujeitos que nela interferem e usufruem.

4.4 Fundamentos do projeto político pedagógico

Durante a construção, execução e avaliação do PPP, existem quatro fundamentos que norteiam todo este processo, considera-se que estes são elementos indeclináveis, ou seja, necessita-se indispensavelmente a sua contemplação no projeto (seja no documento ou nas práticas que se efetivarem). Esses fundamentos são o histórico-antropológico, epistemológico, pedagógico-didático e organizacional.

Em torno desses, todos se destringem sobre a estrutura antes mencionada no tópico anterior, sendo assim, tais pontos verificam-se durante todo o processo.

A escola na construção do projeto deve, em relação ao seu ponto de partida, entender que a mesma é influenciada por um processo histórico, sendo assim, o fundamento histórico-antropológico propõe descrever o movimento social da escola ao longo do tempo. Vasconcelos (2012) coloca que esse processo, de maneira global de projeção, está inserido no delineamento do seu próprio percurso histórico, que seria o significado que a ele (plano) lhe é proposto (transformação ou regulação).

Considera-se este ponto apresentado pelo autor fundamental, pois sem este entendimento, a ação de planejar é esvaziada, tornando-se uma prática sem um fim. Acredita-se ao fim e ao cabo, que no primeiro fundamento elencado nesta pesquisa, que é a produção do mesmo, se dará na síntese desses dois pontos, a historicidade da escola e a ideia de planejamento adquirido historicamente.

O segundo fundamento elencado é o epistemológico, Vasconcelos (2006) sobre este ponto apresenta duas ideias fundamentais, na qual a primeira seria que nos planos haveriam duas dimensões: teórico-metodológica e outra política, nas quais as mesmas precisam ter de uma precisão, qualidade e acompanhamento necessário para que sejam efetivas as suas propostas.

Sendo assim, é necessário que a escola defina uma ideia efetiva sobre a questão do conhecimento que ela quer contemplar e as proposições expressas e descritas no PPP, dado que no aspecto epistemológico, tem-se a necessidade de dimensionar as proposições políticas da mesma, entendida aqui como a definição das pretensões que ele almeja no decorrer do ano (s) letivo (s).

Salienta-se que na escola pública, a demanda educacional deve ser sempre colocada em suas peculiaridades, visto que, sem a perspectiva do lucro por detrás, deve-se focar na qualidade do ensino e na transformação social que pode ocorrer com um bom processo de ensino e aprendizagem, construção de valores e etc.

O outro ponto de Vasconcelos (2006, p. 25) é em torno dos sujeitos que participam do âmbito escolar, que devem ser vistos como produtores de conhecimento. Sobre a especificidade apresentada, pode-se considerar que completa a primeira prospecção, pois a epistemologia tratada nesta pesquisa está ligada primeiramente a projeção política da escola de forma conjunta com a construção das

relações sociais em seu âmbito, que se consubstancia na visão de cada pessoa envolvida na escola, como produtora de conhecimento e não apenas objeto.

O fundamento pedagógico-didático é construído através do conjunto de fundamentos aqui elencados, que após o entendimento epistemológico, a participação dos sujeitos, entre outros pontos, delinea-se uma proposta educativa da própria escola, correspondendo a uma visão educativa que advém da identidade que a instituição mesma propôs.

Este fundamento é pedagógico, pois consolida uma prática educativa diretamente atrelada ao conhecimento e decisões que os sujeitos efetivam de forma conjunta no bojo de cada instituição, e também é didático, pois se constitui de metodologias que possibilitam ao professor um guia de ação.

O último fundamento é o processo organizacional, Dalmás (2014) destaca que o PPP deve propiciar além da participação, a melhoria do seu processo organizacional. Ou seja, o gestor deve estimular a participação dos sujeitos, a cultura escolar deve vislumbrar de maneira corriqueira a melhoria deste processo, afim de que os sujeitos se sintam cada vez mais responsáveis pela escola.

Não haverá melhoria da organização da escola, se as ações de participação forem esporádicas ou desvinculadas de uma visão abrangente, baseada no por que está participando-se, somente será percebida uma melhoria organizacional se o indivíduo vislumbrar internamente a ideia do motivo de participar e da necessidade de tal ato.

4.5 Avaliação como fator de reorientação do projeto político pedagógico

Apesar de já esmiuçada a temática no decorrer dos capítulos, é necessário descrever minuciosamente o processo avaliativo no PPP. No tópico anterior foram apresentados quatro fundamentos que o projeto se baseia (ou deveria se basear), que são os fundamentos históricos-antropológicos, epistemológicos, pedagógicos-didáticos e organizacional.

Esses elementos articulam-se, e a cada momento devem estar sendo ressignificados, esse entendimento constitui-se através do que Santiago (2001, p. 148) afirma: “[...] nossos projetos educativos estão inseridos numa dialética de

relações que institui valores, conhecimentos e competências [...]”. Essa relação dinâmica, influência novos rumos que o corpo escolar estará tomando.

A própria autora em outro momento, aborda esta questão propondo que nesse processo não há grandes rupturas e nem continuidades que sejam imutáveis, ou seja, todas as ações serão reavaliadas considerando as questões antes postas no planejamento já construído, e após as análises serão criadas novas possibilidades a serem propostas no próprio projeto. Utilizando-se de Dalmás (2014, p. 104), ele faz uma importante consideração na qual ele assevera que “por meio da avaliação, descobre-se como o grupo está entre o que se propôs (objetivos) e a vivência (resultados obtidos)”. No que tange ao intento descrito, observa-se três etapas que o processo avaliativo contribui (uma delas está intrínseca entre a definição dos objetivos e resultado obtidos), sendo a avaliação diagnóstica, de controle/execução e de reorientação/ressignificação.

A análise da realidade, a definição dos objetivos, o agrupamento das ideias dos sujeitos da escola, as reuniões de elaboração do PPP, todos esses processos correspondem ao diagnóstico. Sem esse procedimento inicial, rupturas e lacunas importantes são observadas no decorrer do projeto. Como antes já posto (que projeto é um sinônimo da perspectiva de mudança), um ponto fulcral de discussão é que um projeto que não tenha essa percepção está vazio de significado, sendo apenas uma prática meramente burocrática, aproximando-se apenas de uma visão regulatória, desprovida de um processo de busca democrática, de participação dos sujeitos, de elaboração de uma proposta de ensino que contem com as mais diversas contribuições, ou seja, que nega a própria característica educativa, regida pela Constituição, LDBEN e outros documentos legais.

O processo de controle/execução também necessita ser examinado constantemente, utilizando da síntese de Libâneo (2015, p. 125), o projeto como “previsão da ação”, podemos afirmar que se é uma previsão, tal procedimento pode ou não atender as questões e situações que nele delinear-se. Sendo assim, mesmo que a escola tenha um prazo para avaliar o projeto na sua totalidade, caso não escrutine sua prática diária, invariavelmente haverá perdas no desenvolvimento de melhorias das ações realizadas anteriormente.

Observa-se que o controle mencionado neste ponto, não é de uma fiscalização ostensiva de professores, funcionários, alunos e outros membros, e sim a constituição

de um processo organizacional efetivo de análise e implementação das ações antes acordadas. Libâneo (2015) destaca que houve uma definição coletiva das formas de trabalho, que legitima ao gestor a condução da equipe conforme preceitos definidos coletivamente.

Ainda neste aspecto é necessário atentar também aos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados, a exemplo, portfólios, fichas, questionários, etc. Além disso, entender sobre qual tipo de análise esses instrumentos se inserem (qualitativa ou quantitativa) e, por fim, a realização desses procedimentos por pessoas capacitadas tecnicamente e que tenham participado da tomada de decisão conjuntamente com o corpo da escola.

O último ponto é sobre a reorientação/ressignificação, assim como no ponto antes trabalhado, este último aspecto advém com dois termos, tal fato é muito importante. Na avaliação final do projeto (consubstanciado pelas avaliações anteriores), poderá se propor uma reorientação de uma prática verificada de forma errônea na sua execução, ou que necessitará de uma ressignificação da concepção e construção da prática definida.

Pode-se afirmar que avaliar é uma ação constante, observando-se que novas definições serão formuladas a todo momento, moldadas por processos de análise e reanálise dos dados, dos objetivos, das propostas, etc. As etapas, aqui expressas, servem para um melhor dimensionamento do objeto trabalhado, pois no contexto escolar, tal ação é realizada na sua unicidade, não havendo separação dos processos.

5 DISCUSSÕES FRENTE AO CONTEXTO DE ESTUDO

Este capítulo discorrerá sobre os dados obtidos no decorrer do estudo que tem como finalidade, analisar o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas e o processo de participação nas mesmas, consubstanciando a discussão em torno da gestão democrática. Este capítulo foi dividido em dois momentos, a identificação dos participantes, e posteriormente a análise dos resultados obtidos.

5.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido em 2 (duas) escolas municipais de São Luís, e teve como participantes, 2 (dois) gestores escolares, 10 (dez) professores e 10 (dez) estudantes. As escolas escolhidas estão situadas nas proximidades da Universidade Estadual do Maranhão, uma localizada no bairro Jardim São Cristóvão e outra no bairro Cidade Operária. Os participantes são todos dos anos finais do ensino fundamental (7^o ao 9^o).

QUADRO 1- Cargo, formação, experiência profissional e escola

Cargo	Formação	Experiência profissional	Escola
Gestor 1	Pedagogia/Esp. Gestão pedagógica	4 anos	Escola 1
Gestor 2	Pedagogia/Esp. Gestão pedagógica	6 anos	Escola 2
Professor 1	Letras (Inglês)	12 anos	Escola 1
Professor 2	História	20 anos	Escola 1
Professor 3	Letras (Português)	1 ano	Escola 1
Professor 4	Educação Física	18 anos	Escola 1
Professor 5	Química	19 anos	Escola 1
Professor 6	História	23 anos	Escola 2
Professor 7	Matemática	20 anos	Escola 2
Professor 8	Química	19 anos	Escola 2
Professor 9	História	27 anos	Escola 2
Professor 10	Ciências Religiosas	13 anos	Escola 2

Fonte: Construção do autor com base em dados fornecidos pelos sujeitos entrevistados.

Quadro 2- Sujeito, tempo de estudo na instituição, escola

Sujeito	Tempo de estudo na instituição	Escola
Aluno 1	7 anos	Escola 1
Aluno 2	9 anos	Escola 1
Aluno 3	8 anos	Escola 1
Aluno 4	7 anos	Escola 1
Aluno 5	7 anos	Escola 1
Aluno 6	8 anos	Escola 2
Aluno 7	1 ano	Escola 2
Aluno 8	3 anos	Escola 2
Aluno 9	4 anos	Escola 2
Aluno 10	7 anos	Escola 2

Fonte: Construção do autor com base em dados fornecidos pelos sujeitos entrevistados.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste tópico serão apresentados os dados obtidos durante o processo de entrevista com os gestores, questionários com os professores e dos dois grupos focais com os alunos, nas duas escolas públicas municipais de São Luís.

Nas análises dos dados levantados emergiram categorias que serão analisadas a seguir com a tentativa de uma maior aproximação com a realidade verificada. A primeira categoria é sobre o Projeto Político Pedagógico. Sobre o PPP, verifica-se que as duas escolas pesquisadas não possuem um documento atualizado. Desse modo, não tomam como referência este documento para nortear as atividades escolares, visto que os mesmos se encontravam defasados em relação ao período da sua última atualização.

Segundo o gestor 1, na escola existe “um PPP caduco”, que segundo ele, data do ano 2000. Já a gestora 2, coloca que o PPP da sua escola “está ultrapassado”, pois a última atualização do projeto foi no ano de 2010. A desatualização dos projetos, se configura como prejudicial à escola. Como afirma Alarcão (2007), a escola é um lugar, um tempo e um contexto, sendo assim, os projetos das escolas pesquisadas,

não representam as necessidades atuais que a escola possa ter, o que demanda uma atualização do documento pelos seus membros.

As duas escolas gozam de um movimento de atualização dos seus respectivos projetos. Segundo o gestor 1, já houve um delineamento de uma ação a ser realizada em cada turno na escola, para que os professores se reúnam em seus horários de expedientes e construam discussões sobre o PPP. Segundo a gestora 2, houve uma mobilização com professores (as) que será repassado à nova gestora eleita, quando a mesma for empossada, visto que, houve um processo recente de eleição, que contou com a participação de toda a escola.

O Projeto Político Pedagógico é um documento público de acesso a todos os membros da escola e comunidade escolar. Sendo assim, logo de início foram requisitados os projetos as duas escolas, porém nenhum deles foi entregue ao pesquisador. Luck (2017a) destaca que é preciso construir uma cultura participativa, no que tange a esse ponto, os projetos políticos pedagógicos das escolas, precisam estar públicos a todos os membros da mesma, e a todos que solicitarem.

As escolas precisam pleitear mudanças em suas práticas, um PPP engavetado, não consolida um processo de democracia, tão pouco, muda a cultura escolar, pois torna-se apenas um aparato burocrático, sem cunho de transformação social, sendo apenas um processo regulatório e burocrático no bojo da instituição de ensino.

Quanto a categoria da mobilização sobre a construção do PPP em conjunto com os professores, percebendo-se a falta de atualização dos documentos, além da falta de disponibilização dos mesmos, fez-se uma pequena alteração na discussão, encaminhando o levantamento dos dados e discussões em torno do plano anual da escola e o contexto de participação dos sujeitos sobre o mesmo.

Sobre esta temática, a aplicação dos questionários aos professores, evidencia que os mesmos se sentem contemplados no planejamento anual. Nas duas escolas verificadas, dos dez professores pesquisados, oito concordavam que havia mobilização deles, no início de cada ano letivo, para direcionar as práticas educacionais.

Libâneo (2013, p. 247) discorrendo sobre o tema, destaca o professor como responsável pelas interseções do planejamento macro escolar, destacando que haverá “[...] vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e

profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, por meio dos objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino”.

Ou seja, o professor é uma figura central na construção, execução e avaliação de qualquer atividade na escola. Dalmás (2014) ressalta que quanto maior for o envolvimento dos participantes no planejamento, maior a possibilidade de que as ações definidas em torno de um plano comum não sejam engavetadas.

As escolas pesquisadas, possuem processos bem parecido para planejarem suas atividades anuais, sendo que as mesmas têm no início do ano letivo, a jornada pedagógica, que traça as questões pedagógicas anuais a serem seguidas, e no primeiro dia de aula, a reunião de pais. Entretanto, utilizando-se dos questionários e das falas dos sujeitos, observa-se que pais e alunos ocupam um espaço bem mais fiscalizador e menos de decisão.

Essa situação apresenta uma importante discussão, que seria a proposição da partilha de poder nos processos decisórios, pois em um processo de planejamento, que necessariamente tem como seu requisito básico o delineamento das proposições a serem seguidas ao longo do corrente ano, não se faria necessário que todos estivessem representados, tanto pais, alunos, professores e outros sujeitos?

Em torno desta questão, Paro (2016) coloca que é preciso dimensionar melhor o processo de partilha de poder, pois apesar de ser importante a execução das decisões definidas, é preciso também que a comunidade esteja participando da tomada de decisão. No que tange aos alunos, observa-se uma dificuldade ainda maior de inseri-los nas tomadas de decisões. Segundo o gestor 1, “alguns alunos tem a liderança, porém às vezes as reivindicações não têm a competência direta a eles” (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTOR 1), o gestor acentua ainda que é preciso uma melhor definição de como inserir os alunos no planejamento, fato este, que o mesmo alega não ser uma dificuldade apenas da instituição regida por ele (escola 1), e sim uma proposição macro de várias escolas públicas municipais.

A gestora 2, expressa que não há um contato direto com os alunos, e a principal forma de trabalho se dá a partir das demandas dos mesmos, apresentadas por meio dos professores. Outro ponto, destacado por esta gestora, foi que tais anseios em alguns momentos são levados pelo representante dos alunos, entretanto, nas entrevistas com os alunos na escola 2, observa-se que houve um processo de

construção de um movimento colegiado pelos estudantes, porém, segundos os mesmos, não foi finalizado.

Os dados dos questionários reforçam essa dificuldade apresentada, em trabalhar um processo de plano anual conjunto com os alunos, visto que cerca de seis professores, dos dez consultados, discordam que há um planejamento que seja feito conjuntamente com os alunos. Em torno dessa explanação, é necessário que se debata o papel que o estudante detém sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem. Para Gadotti (1994), o aluno deve ser inserido, pois é o sujeito da aprendizagem, e somente quando o aluno se insere nas decisões de um projeto que está voltado para ele, é que ele tem a perspectiva de se consolidar como sujeito.

Sobre a fala do gestor 1, reforça-se que é preciso aprofundar este debate, visto que no grupo focal 1, foram apresentadas algumas demandas dos alunos, que teriam viabilidade por parte da escola, a exemplo, melhorias do local de armazenamento das bicicletas dos alunos, assim como o aproveitamento de outros espaços das escolas. A equipe gestora deve estar sensível às situações, proposições e necessidades apresentadas pelos alunos, efetivando assim um sistema que o aluno se sinta inserido e com poder de decisão. Além disso, em ambas escolas, o processo de participação precisa construir-se também na sala de aula, pois há uma dificuldade dos alunos de protagonizarem as decisões sobre os projetos propostos a eles, o que acaba efetivando uma relação de verticalização do professor para com aluno.

Paro (2016) discute ainda mais a temática da participação de pais e alunos, colocando dois pontos que se tornam fundantes na temática, a primeira se constrói sobre o prisma da não participação ocasionada por desinteresse desses sujeitos, fato que, segundo o autor, torna limitado, pois há pouco estímulo à participação dos mesmos, e o outro ponto, é a necessária mudança de percepção que têm de ocorrer nas escolas, modificando a ideia do aluno como entrave do processo educativo, consolidando-o em contrapartida como protagonista dele.

Caso a escola esteja engajada sobre o viés participativo, deverá também proporcionar uma cultura dentro da sala de aula, não basta ser democrática em alguns momentos esporádicos, é preciso que esta relação esteja sendo construída a todo o momento no trabalho pedagógico.

Verificando-se a percepção dos sujeitos sobre o conselho escolar, percebe-se que há nas duas escolas esta representatividade, tal fato torna-se importante, visto

que, segundo Antunes (2002), as escolas que gozam de um conselho escolar detêm um instrumento de formação, verificação e democratização. Para a autora, esses espaços possibilitam que os sujeitos participantes, desenvolvam um processo de consciência crítica, sobre o seu papel na escola e na sociedade, favorecendo a construção e desenvolvimento da cidadania, além disso, os diferentes sujeitos que escolhem os seus representantes, estarão sendo estimulados a avaliar o seu poder de vetar ou não determinadas situações. Além disso, é preciso mencionar que, os participantes do conselho também verificam o trabalho do gestor escolar, sobre essa questão é necessário atentar-se que há um favorecimento da racionalização das ações tomadas, pois mesmo que um (a) gestor (a) tome uma determinada medida, o apoio e embasamento dos outros sujeitos, ratificará a necessidade da ação.

Para a gestora 2 há um processo bem claro de escolha dos representantes do conselho, pois os mesmos a cada “ 2 em 2 anos são renovados, sendo que todos os segmentos são representados” (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTORA 2). Em relação aos professores, 8 (oito) dos 10 (dez), concordaram que os membros do conselho escolar são escolhidos democraticamente, este fato reforça que esta demanda está consolidada nas duas escolas.

Entretanto, é válido ressaltar que, em contrapartida, no grupo focal 2, os alunos explanaram a tentativa de construção de um órgão colegiado para eles, por parte do corpo diretivo da escola, segundo os mesmos não houve materialização dessa proposição. A questão apresentada é importante, pois é necessário que os órgãos colegiados na escola tenham uma dimensão de protagonismo cada vez mais latente, com a perspectiva de estimularem de maneira crescente, a cidadania de todos os sujeitos.

Quanto aos entraves para a atualização do Projeto Político Pedagógico, diversos pontos foram mencionados, alguns tecendo uma relação direta e outros uma relação indireta com a instituição, sintetizando-se algumas proposições, e verificado como principal entrave apresentado pelos gestores, o processo de mobilização dos sujeitos para participarem da construção do planejamento, para o gestor 1:

[...] a maior dificuldade de você estar trabalhando com o PPP, é conseguir juntar todos os turnos, pois o sentido do PPP é a participação, se não tiver tanto a comunidade, não tiver o aluno, o professor, o pai, o coordenador e a gestão, não terá sentido (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTOR 1).

Nessa mesma linha, a gestora 2 coloca que “há dificuldade na reunião macro das pessoas, pois eu preciso entender minha demanda, e englobar toda a escola, pois não é um instrumento que deva ficar guardado” (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTORA 2). O aspecto ora apresentado, vai de encontro a outras demandas percebidas na escola, sendo necessária uma reflexão mais incisiva sobre as dificuldades de mobilização dos participantes.

O primeiro ponto, são as condições da profissão de professor, para Vasconcellos (2006), a constante desvalorização do cargo, as situações de violência na escola, entre outros pontos, influem sobre a participação mais efetiva destes sujeitos. Para o autor, é necessário que haja uma sensibilização para com esses sujeitos no planejamento, destacando principalmente o ganho educacional proporcionado pelo PPP.

Outro ponto dessa condição profissional que influi negativamente sobre uma participação mais incisiva do professor, é o atendimento a diferentes escolas, que atrapalham o agrupamento de todos em um determinado turno de aula. Sobre este aspecto, o gestor 1, descreve que “já estamos organizando algumas possibilidades, sendo que uma das sugestões de uma das coordenadoras, foi de reunir em cada turno de trabalho, as demandas dos professores” (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTOR 1). Ou seja, reunindo as demandas apresentadas em cada turno, para posteriormente sintetizar em um único documento escolar.

Além do ponto já citado, observa-se no decorrer da pesquisa com a entrevista dos grupos focais, que a questão de melhorias na atividade docente, atrapalha não só a construção do planejamento, mas também, na sua execução, pois em muitas ocasiões as reivindicações dos professores por seus direitos tornam-se greves e paralisações, fato este que cria rupturas nos planos, prejudicando assim, a aplicabilidade dos mesmos.

Além da mobilização, outro ponto que dificulta a atualização do projeto, é a infraestrutura das escolas. Paro (2016, p. 55) fazendo uma análise sobre este ponto, afirma que “[...] o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar”.

Tal fato, pode ser observado conforme a fala da gestora 2, que ao assumir, teve de providenciar e desenvolver ações que pudessem proporcionar melhorias urgentes

na escola, fornecendo as condições necessárias para o andamento das aulas. Entretanto, Paro (2016) destaca também, que este processo não deve desencorajar os gestores a buscarem soluções para melhoria das suas situações específicas, dentro do ambiente de cada instituição de ensino, para além disso, devem sempre buscar juntamente com a Secretaria de Educação, superar essas barreiras.

Por fim, a questão cultural da escola é outro entrave que surge para atualizar o PPP. Padilha (2001, p. 73), afirma que “o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivas”. Para o autor, a construção do PPP, reforça a capacidade que os sujeitos têm intrinsecamente, de definirem os rumos educativos, através de uma ação colegiada.

Veiga (2001) destaca que essa é uma ação consciente e organizada que os sujeitos tomam ao planejarem. Em contrapartida, percebe-se que as ações verticalizadas nas figuras dos diretores escolares, ou de qualquer outro membro da escola, atrapalham esse processo de coletividade.

Nota-se com o estudo, que existe panoramas diferentes conforme cada sujeito, os professores à exemplo, estão muito mais presentes na tomada de decisão do que pais e alunos, sendo ainda necessário a criação de mecanismo dentro do ambiente escolar, que possibilite a participação de todos. Cabe à escola, constituir um ambiente mais participativo para todos, pois como afirma Antunes (2002), a única forma de possibilitar uma conscientização participativa, é criando mecanismos que estimulem tal prospecção.

Consonante a essa afirmação ora apresentada, Libâneo (2015, p. 134) descreve que “os profissionais (direção, coordenação, professores, funcionários) aprendem através da organização, do ambiente de trabalho. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com os profissionais”.

Quanto ao apoio da Secretaria Municipal de Educação (Semed) no processo de construção do PPP, percebe-se que há indagações que precisam ser respondidas sobre o papel da mesma, nos processos de elaboração do PPP. A partir das entrevistas pode-se perceber que a Secretaria de Educação do município forneceu formações para a equipe gestora, entretanto falta ainda maior acompanhamento, tanto do desenvolvimento, como do processo de avaliação das atividades propostas no PPP.

Segundo o gestor 1, “a Semed sempre orienta e está à disposição da escola” (GESTOR 1, INFORMAÇÃO VERBAL). Para a gestora 2, “eles sempre fazem as formações, e trabalham as temáticas perguntadas no decorrer dos encontros” (GESTORA 2, INFORMAÇÃO VERBAL), apesar da não atualização do projeto, é de fundamental importância destacar que a conscientização através das formações é indispensável, haja vista, que o gestor como mediador, deve estar sempre atualizado de novas informações do seu município, que englobem as proposições da sua ação educativa, Libâneo (2015) destaca que a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda a equipe escolar.

Por fim, sobre a análise das atividades previstas no PPP ao final do ano letivo, verifica-se que o processo de reavaliação (conforme os dados levantados nos questionários aplicados aos professores), confirmar que as escolas fazem ao final de cada ano letivo este procedimento. Torna-se fundamental esta ação, haja vista, que o planejamento necessita ser ressignificado constantemente, desde a etapa de construção, passando pela execução, até a modificação de preceitos antes estabelecidos.

Libâneo (2015, p.131) afirma que “o acompanhamento e a avaliação põem em evidência os êxitos, os resultados, mas também as dificuldades surgidas na implantação e execução dos planos [...]”. Esta verificação anualmente, dimensiona o que se teve êxito ou não em sua aplicabilidade, contribuindo com um processo de redefinição dos objetivos, metas, situações de aprendizagem, entre outros pontos. Reforça-se, que este processo de avaliação final, necessita também de uma verificação cotidiana pelos membros da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temas como Projeto Político Pedagógico, gestão democrática e participação, são demandas que se efetivaram no campo teórico da educação, fato observável através de vastas produções acadêmicas em torno das temáticas, entretanto, em contrapartida essas mesmas produções evidenciam as limitações presentes para sua aplicabilidade em um contexto prático nas instituições de ensino.

Com a investigação realizada nas escolas municipais, essas dificuldades foram ratificadas, pois apesar do engajamento de alguns membros, é nítido a necessidade de consolidar melhor os mecanismos de participação nessas instituições. Entretanto, é perceptível diferentes situações no que tange ao nível de engajamento que cada sujeito detém dentro do ambiente escolar, nota-se com o desenvolvimento do estudo que professores e membros da parte pedagógica, ocupam um espaço diferente, em relação a comunidade escolar, estando inseridos nos processos de tomada de decisão mais efetivamente. Em contrapartida, pais, alunos e comunidade em geral, ainda tem a dificuldade de serem inseridos nesse mesmo processo decisório, sendo muito mais, consumidores desse processo e não participantes do mesmo.

O ponto observado, apesar de não desqualificar a prática educativa que se faz presente em cada instituição, apresenta uma real demanda ao gestor e à equipe diretiva, para que estejam atentos a essa situação, e dispostos a mudá-la, pautando-se que no decorrer do trabalho, é notável que a mobilização a ser exercida pelos gestores, propiciam um melhor clima organizacional. A utilização dos conhecimentos adquiridos nas graduações, a mobilização dos segmentos da escola, pautar demandas a serem debatidas, e mediar as ações nos órgãos colegiados, são alguns pontos da especificidade da ação educativa do gestor escolar.

Nas escolas pesquisadas, os gestores foram indicados pela Semed, apesar de considerar a competência da Secretaria para tal ato e o processo de capacitação que os gestores apresentavam, dado que possuem graduação em pedagogia e são especializados em gestão escolar, é preciso debater processos mais participativos e/ou democráticos na escolha de gestores, visto que, situações de indicações, podem consolidar na sua prática, perspectivas antidemocráticas que fogem a uma proposta cidadã pela escola. Vale ressaltar que este movimento de alteração dos parâmetros de escolha, já foi delineado na segunda escola, havendo uma eleição com

participação de todos os seus membros, esperando apenas a posse da nova gestora eleita, sendo a mesma uma professora da própria escola, e já ciente das demandas da instituição, fato reforçado pela gestora em exercício na instituição.

No desenvolvimento do estudo, percebe-se que o debate sobre o PPP ou práticas participativas, adentram sobre pautas que ultrapassam um embate apenas teórico, tangenciando-se muitas vezes nos entraves que as escolas públicas apresentam ao seu gestor, nota-se nas escolas, que questões como insegurança, salas lotadas, paralisações, falta de profissionais, de ambientes de ensino qualificados, fazem parte da realidade das instituições. Estes fatos, tendem a proporcionar um maior enfoque por parte do gestor, que em vez de melhorar processos de aprendizagem, focando em pautas mais específicas, tende a buscar formas de viabilizar que haja as aulas regularmente.

Essas situações confirmam os entraves sobre um projeto escolar, que é inviabilizado por diversas dificuldades na sua efetivação, desde questões relativas a um processo de infraestrutura nas instituições, passando por aspectos de melhorias pedagógicas a serem feitas, e por fim, adentrando-se sobre um aspecto cultural enraizado na escola, sintetizado em casos de não participação de pais e alunos no processo decisório dos planejamentos anuais, reuniões semestrais, avaliações, entre outros.

As situações elencadas, tornam-se reflexo da própria identidade da escola, tanto da mesma para com estes atores, como de uma própria cultura social desses sujeitos em solicitarem esses espaços, todos os fatores limitantes que advém dessas temáticas, servem de prisma para entender a falta de atualização dos PPP dessas escolas.

Todavia, verificações sistemáticas sobre essas situações em outras instituições de ensino são necessárias pois, conforme os teóricos abordados no decorrer do estudo, fatores limitantes se estabelecem em um conjunto de escolas, sendo não um panorama isolado deste trabalho, e sim, uma conjuntura da nossa realidade educacional.

Ratifica-se que o intuito ora apresentado, não é de exaurir a temática aqui expressa, e sim de estabelecer e alavancar análises práticas das escolas pesquisadas, por considerar, importante, que as universidades e outras instituições

de ensino superior, preparem os seus alunos, para essas limitações que as instituições de ensino básico apresentam.

Por fim, vislumbrando-se a possibilidade de superação das dificuldades ora elencadas, é necessário reforçar que somente uma ação conjunta, de pais, alunos, professores, coordenadores, gestores, e outros sujeitos, aliado a um entendimento da Secretaria de Educação do município de São Luís na propiciação de condições pedagógicas, administrativas e estruturais, podem facilitar a implantação de mais processos participativos no sistema educativo municipal como um todo, fornecendo conseqüentemente uma educação mais efetiva, assim como a efetivação da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ANTUNES, Ângelo. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. 2. ed. v. 8, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 2002

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1ª 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 97/2017 e pelo decreto legislativo nº 186/2008. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Séries Legislação. v. 125. 86 p. Edições Câmaras. Brasília: 2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23. Ed. revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Planos nacionais de educação no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013. 304 p.

DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 18. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.2, 258-285, jul/dez, 2009.

FERREIRA, Simone Marques; MARIOTINI, Sérgio Donizeti. O papel do diretor de escola: contrapontos da administração e da gestão escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro, São Paulo, ed. 2, v. 1, 73-84, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática e qualidade de ensino**. 1 Fórum nacional desafio da qualidade total no ensino público. 1994.

_____, Moacir. Perspectivas atuais em Educação. São Paulo: **Perspectiva**, ed. 14. v.2. São Paulo, 2000.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **História da educação brasileira**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Conselho gestores e participação sociopolítica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 32).

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paídeia, Salvador, 2003, p. 149-161.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 6 ed. rev. e ampl. - São Paulo: Heccus Editora. 2015.

_____, José Carlos. MIRZA. Seabra Toschi. OLIVEIRA. João Ferreira de. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017a. (Série cadernos da gestão).

_____, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017b (Série cadernos da gestão).

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão – PEE**. Lei nº 10.099 de 11 de junho de 2014. Governo do Estado. Diário Oficial: São Luís, 2014.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: ed. Unijuí, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. v. 8, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista Fascículo Educação**, São Paulo, v.19, n.1, p. 103-109, jan/jun. 1993

_____, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

_____, Vitor Henrique. **Diretor escolar**. São Paulo: Cortez, 2015. v.56.

_____, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. O projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação de São Luís – PME**. 2015-2024. Prefeitura de São Luís, 2015.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, 2007, v. 8, n.1, p.21-34.

SIMÕES, Carlos. **Teoria e crítica dos direitos sociais**: o Estado social e o Estado democrático de direito. São Paulo: Cortez, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003

_____, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009

_____, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad Editora, 2012, v. 1.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES

Graduação:

Tempo de atuação como gestor (a):

1. Tem Projeto Político Pedagógico na escola?

1.1 Em caso de não existência, qual o motivo?

1.1.1 Não havendo o PPP na escola, como os sujeitos da escola, são inseridos no planejamento da instituição?

1.2 Caso exista, as pessoas têm acesso?

2. Como o PPP é inserido na rotina da escola?

2.1 Quais são os sujeitos que participam da elaboração do PPP?

2.2 Existe conselho escolar na instituição? Quem faz parte desse conselho?

3. Quais as dificuldades enfrentadas para construção ou atualização do PPP?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

1- Qual a sua graduação?

2- Há quanto tempo trabalha com educação básica?

3- O Projeto Político Pedagógico da escola é disponibilizado para o público em geral (Professores, alunos, pais e etc.)?

Concordo Totalmente () Concordo parcialmente () Discordo parcialmente ()

Discordo totalmente () Não se aplica* ()

4- Existe mobilização por parte da gestão escolar, para traçar um planejamento letivo (anual) com a participação dos professores?

Concordo Totalmente () Concordo parcialmente () Discordo parcialmente ()

Discordo totalmente () Não se aplica* ()

5- Os pais participam do planejamento da escola?

Concordo Totalmente () Concordo parcialmente () Discordo parcialmente ()

Discordo totalmente () Não se aplica* ()

6- Os alunos participam do planejamento?

Concordo Totalmente () Concordo parcialmente () Discordo parcialmente ()

Discordo totalmente () Não se aplica* ()

7- Já houve mobilização por parte da gestão para atualização do PPP da escola?

Concordo Totalmente () Concordo parcialmente () Discordo parcialmente ()

Discordo totalmente () Não se aplica* ()

8- Os projetos desenvolvidos pela escola contam com o apoio da comunidade local?

Concordo Totalmente () Concordo parcialmente () Discordo parcialmente ()
Discordo totalmente () Não se aplica* ()

9- Os membros do conselho escolar são escolhidos democraticamente?

Concordo Totalmente () Concordo parcialmente () Discordo parcialmente ()
Discordo totalmente () Não se aplica* ()

10- Ao final do ano letivo, é feito um momento conjunto com os professores em relação a avaliação das atividades desenvolvidas no decorrer do corrente ano?

Concordo Totalmente () Concordo parcialmente () Discordo parcialmente ()
Discordo totalmente () Não se aplica* ()

11- A escola consegue fazer melhoria substâncias no planejamento, infraestrutura, ou em outros âmbitos através de ações conjuntas dos membros da escola e comunidade local?

Concordo Totalmente () Concordo parcialmente () Discordo parcialmente ()
Discordo totalmente () Não se aplica* ()

* A opção “não se aplica” representa que você desconhece a discussão ou acredita que não há o presente instrumento.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS GRUPOS FOCAIS

Vocês já ouviram falar sobre o termo Projeto Político Pedagógico?

Quais projetos vocês lembram que a escola desenvolveu ou desenvolve ano após ano?

Vocês ajudaram na criação desses projetos junto com a professor (a)?

Envolveu todos os professores (as) e as respectivas classes dos colegas de vocês?

Vocês observam os familiares de vocês ou de colegas participando dos projetos, ou eventos da escola?

Vocês observaram mudanças na infraestrutura da escola desde quando estudam aqui?

Na infraestrutura da escola, vocês mudariam alguma coisa?

Quais outras questões que vocês pontuariam para a escola mudar ou melhorar?

A coordenação da escola costuma se reunir com vocês com frequência?

APÊNDICE D – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa monográfica intitulada **GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO**, onde se busca compreender as atribuições da gestão escolar no envolvimento dos professores e estudantes na construção do Projeto Político Pedagógico. A Pesquisa conta com a orientação da Prof^a. Dr^a Ana Lúcia Cunha Duarte, da Universidade Estadual do Maranhão.

Venho convidá-lo (a) a participar voluntariamente da Pesquisa. Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença da pesquisadora durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto.

Será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, **sua identidade será preservada**. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail ricoliver02@gmail.com ou (98) 984743395. Paulo Ricardo Amaral Oliveira, graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

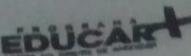
São Luís, _____/_____/ 2019.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO DE UMA DAS ESCOLAS PESQUISADAS

PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO - SAE

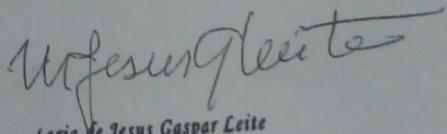
AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

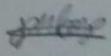
Senhor(a) Gestor(a) da U.E.B. _____

Autorizamos o(a) estudante Paulo Ricardo Amoral Oliveira
do Curso Pedagogia
da Município de São Luís do Maranhão,
proceder pesquisa de campo nesta unidade de ensino, no
turno vespertino período de 14/03/2019 à 30/04/2019.

São Luís, 13 de março de 2019.

Atenciosamente,


Maria de Jesus Gaspar Leite
Secretária Adjunta de Ensino
Matrícula nº 32107-1



**ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO DISPONIBILIZADO
PELA UEMA PARA UMA DAS ESCOLAS PESQUISADAS**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

[REDACTED]

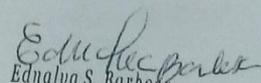
São Luis, 12 de Março de 2019.

A
Ilma(o). Sr(a).
Diretor (a) da [REDACTED]

Assunto: Autorização para pesquisa

Solicitamos a V.Sa autorização para o aluno do Curso de Pedagogia Paulo Ricardo Amaral Oliveira realizar pesquisa nesta Instituição, com o objetivo de coletar dados para seu trabalho de conclusão de curso, intitulado GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO, sob orientação da professora Ana Lúcia Cunha Duarte.

Atenciosamente,


Ednalva S. Barbosa
Sec. Pedagogia UEMA
Mat:00005631-00