

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO NA DIMENSÃO DEMOCRÁTICA**

MONOGRAFIA PARA ESPECIALIZAÇÃO

Alexandre Dijan Coqui

Palmas, TO, Brasil

2009

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA DIMENSÃO DEMOCRÁTICA

Por

Alexandre Dijan Coqui

Monografia apresentada ao Curso de Especialização do Centro de Educação do Programa de Pós-Graduação, Área de Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) Pólo de Palmas, Tocantins, como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientador: Prof. Celso Ilgo Henz

Palmas, TO, Brasil

2009

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Centro de Educação - CE
Especialização em Gestão Escolar

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
Aprova a Monografia de Especialização

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA
DIMENSÃO DEMOCRÁTICA**

elaborado por
Alexandre Dijan Coqui

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Celso Ilgo Henrz, Dr.
(Presidente/Orientador)

Clóvis Renan Jacques Guterees, Dr.
UFSM

Leocádio José Correia Ribas Lameira, Dr.
UFSM

Palmas, 15 de dezembro de 2009

Para Rita de Cássia, minha amada esposa,
tudo seria mais difícil se não estivesse do meu lado,
sua compreensão e dedicação
foram essenciais para a minha vitória.

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos:

Ao coordenador da Universidade Aberta do Brasil na UFSM professor Dr. Leocádio Lameira, por me incentivar e apoiar em todos os momentos durante o processo de especialização.

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, por me orientar na elaboração da monografia, pela paciência e profissionalismo, e por acreditar na realização e conclusão deste trabalho.

Aos professores e tutores à distância, que souberam dinamizar os trabalhos, refletir em harmonia com nossas colocações e solver nossas dúvidas.

À coordenadora de Pólo, Rachel Bernardes Lima, pelo apoio e por ter acreditado, mesmo com a distância, na minha vitória.

As tutoras presenciais, Francisca Alves de Carvalho e Marilha dos Santos Maciel, sempre dando suporte para nossas conquistas e contribuindo para diminuir nossas dificuldades.

[...] o essencial é que formamos uma equipagem.
Qualquer que seja nossa função,
vagamos todos num mesmo barco e,
a bordo, cada um tem um papel específico.
(Christian Jacq – A Pedra da Luz: Nefer, o Silencioso)

RESUMO

Monografia de Especialização
Especialização em Gestão Escolar
Centro de Educação - CE
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA DIMENSÃO DEMOCRÁTICA

Autor: Alexandre Dijan Coqui
Orientador: Dr. Celso Ilgo Henrz
Palmas, TO, 15 de dezembro de 2009

Este estudo partiu da necessidade de refletir sobre a construção do projeto político-pedagógico na dimensão democrática. Teve como objetivo conhecer e identificar as principais dificuldades na construção do PPP, na participação dos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como o processo de seleção dos participantes que serão responsáveis pela elaboração do PPP, observando a estrutura organizacional da escola e a prática da gestão democrática. Adotou-se o referencial teórico para fundamentação do trabalho de pesquisa e para construção das etapas de coleta de dados, quantitativas e qualitativas, a fim de estruturar a realidade vivenciada na escola e nas suas práticas, enquanto gestão democrática e planejamento participativo. Foram entrevistados a princípio vinte e cinco pessoas, para delimitar as entrevistas específicas, sendo selecionados entre os vinte e cinco entrevistados, apenas cinco profissionais de educação com um mínimo de ciência sobre o significado do tema, esses envolvidos diretamente no processo de construção do PPP. Identificou-se que os profissionais possuem pouco conhecimento sobre o significado de Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico. Apontamos para a importância da Gestão Democrática na construção do PPP da escola, a responsabilidade dos envolvidos e a inclusão da sociedade nessa construção.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Gestão Democrática. Participação e envolvimento.

ABSTRAT

Monograph of Expertise
Specialization in Educational Management
Education Center - CE
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

A CONSTRUCTION PROJECT IN POLITICAL PEDAGOGICAL DIMENSION-DEMOCRATIC

Author: Alexandre Dijan Coqui
Advisor: Celso Ilgo Henrz
Palmas, TO, December 15, 2009

This study started from the need to reflect on the construction of the political-pedagogic project in the Democratic size. Aimed to understand and identify the main difficulties in the construction of the PPP, the involvement of the subjects involved in this process and the process of selection of participants to be responsible for developing the PPP, noting the school's organizational structure and practice of democratic management. Was used the theoretical framework for justification of research and construction of the stages of data collection, quantitative and qualitative, in order to structure the reality experienced in the school and its practices as democratic management and participatory planning. Were interviewed at first twenty-five people to define the specific interviews, and selected from the twenty-five respondents, only five professionals in education with a minimum of science on the meaning of the theme, these directly involved in the construction of the PPP. It was identified that the professionals have little knowledge about the meaning of democratic management and political-pedagogical projects. They point to the importance of democratic management in the construction of the PPP of the school, the responsibility of those involved and the inclusion of this construction company.

Keyword: Political-Pedagogical Project. Democratic Management. Participation and involvement.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. CAPÍTULO: PRÁTICA EDUCATIVA	11
1.1. Educação: Instrumento de Mudança e Transformação Social.....	11
2. CAPÍTULO: GESTÃO DEMOCRÁTICA	17
2.1. Desafios da Gestão Democrática na Construção do Projeto Político-Pedagógico: Implicações relevantes na legislação brasileira.....	17
2.2. Gestão Democrática: Avanços e Desafios no Espaço da Escola.....	20
3. CAPÍTULO: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	27
3.1. Compreensão e análise da importância do Projeto Político-Pedagógico.....	27
3.2. Uma visão distorcida da participação na construção do PPP.....	29
3.3. Visão Emancipadora do PPOP e seus avanços na prática participativa.....	32
4. MÉTODOS E TÉCNICAS	38
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	39
5.1. Grupo I. Gestão Democrática na Escola.....	40
5.2. Grupo II. Projeto Político-Pedagógico.....	45
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	54
Anexo A.....	54
Anexo B.....	55

INTRODUÇÃO

A construção do Projeto Político-Pedagógico na escola é um dos instrumentos fundamentais para a ação educativa, momento da prática participativa, trata-se do objeto que norteará toda a ação política, pedagógica e administrativa da instituição, projetam-se para o futuro e, por conseguinte transformam-se de forma direta e indireta as relações sociais da comunidade.

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento vivo de transformação social, surge a partir da ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos na construção do projeto, essa participação oferece suporte às ações voltadas para a dinâmica do trabalho educacional e na busca de fortalecimento da prática político-pedagógica, desmistificando algumas ações puramente estratégico-empresariais, condicionadas a dados quantitativos, mas no ponto de vista emancipador e, por sua vez, estratégias qualitativas e participativas.

Por outro lado, a elaboração e construção do PPP não é um trabalho individual, sendo responsabilidade do gestor da instituição, ou de uma equipe de assessoria, mas um trabalho de dimensões coletivas, através de um sistema de gestão da qualidade educacional, democrática, com responsabilidade e descentralização da gestão, bem como a liderança em formar equipes estimuladas a assumir suas responsabilidades e refletir sobre a realidade da comunidade que vivenciam, projetando-se de forma responsável para o futuro, através de ações tanto de médio quanto de longo prazo.

Esse trabalho tem a finalidade de verificar a prática da gestão democrática nas escolas no momento da construção do projeto político-pedagógico, não focalizando e/ou receitando as etapas do planejamento do PPP, mas analisando a importância da gestão democrática para a construção do projeto político-pedagógico e como o processo democrático interfere nas decisões e nas projeções futuras que serão discutidas no andamento das reuniões.

O estudo foi desenvolvido em instituição pública do Município de Jacaraci, Estado da Bahia, mantida pela poder executivo municipal e de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A maioria das instituições públicas não apresenta uma organização democrática e, por conseguinte, uma ação-reflexão-ação dos problemas detectados e da realidade da comunidade. Assim, na maioria das instituições assistimos a uma cópia e engavetamento, criando um paradoxo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/76), e as propostas da prática do planejamento participativo, sendo uma mera formalização das obrigações escolares em relação aos órgãos fiscalizadores: Municipal ou Estadual.

Considerando que a prática do planejamento participativo apresenta dificuldades caso não seja implantado com responsabilidade e compromisso, levando os sujeitos a uma ilusão de participação, escondendo por detrás uma autoridade que estabelece seus objetivos e suas ações, desiludindo com o tempo a efetiva participação, passando a ser atores num processo antidemocrático.

Percebe-se na concretização do projeto político-pedagógico uma atitude, de algumas instituições, de procurar sanar os problemas sem realmente propor uma ação que possa resolvê-los a curto ou longo prazo, sempre adotando ações imediatistas, paliativas. Essa dificuldade também se apresenta na deficiência da coleta de dados e nas informações disponíveis, ou na reflexão desses dados, fadando o projeto ao descrédito ou esquecimento, realimentando os velhos problemas e utilizando ações ineficazes.

Dessa forma, a presente monografia está estruturada em três capítulos. O capítulo 1 está embasado na educação como instrumento de mudança e transformação social. O 2º capítulo reflete sobre a gestão democrática e seus avanços e desafios na escola. O capítulo seguinte encerra com a Construção do Projeto Político-Pedagógico na visão da prática participativa.

O estudo apresentado tem por objetivo observar a organização da escola na construção do projeto político-pedagógico na dimensão democrática, analisando as linhas gerais do processo de construção do projeto, a ação participativa e democrática seguida pela instituição.

Assim, a proposta leva-nos a pensar em uma intervenção para promover uma ação educativa que demonstre a possibilidade de fortalecer a ação democrática e participativa na escola e que sejam avaliadas futuramente, através da concretização das ações e na qualidade educativa.

1. CAPÍTULO

PRÁTICA EDUCATIVA

1.1. Educação: Instrumento de Mudança e Transformação Social

Considerando a educação como instrumento de transformação social, sabemos que, no decorrer da história da educação brasileira, a ação direta das políticas públicas internacionais influenciou as decisões nas políticas nacionais; dessa forma, avançamos significativamente por outro lado, por outro acabamos atrelados às políticas internacionais e ao sistema neoliberal, que por sua vez enxuga a máquina do Estado e reduz a aplicação de recursos educacionais.

Essa tendência nos mostra a prática dos diversos saberes e a compreensão do jogo político-econômico a que são submetidos os sistemas educacionais; um outro ponto refere-se ao profissional transformador, aquele que possui por natureza o questionamento das questões sociais, a crítica às ações que são impostas por uma tendência neoliberal, e a partir desses questionamentos transforma a realidade e impõem ações voltadas para as questões sociais locais.

Diante dessas questões reconhecemo-nos como agente de transformação, podendo assumir duas naturezas em relação ao sistema político-educacional: a passividade diante dos atos e ações que determinarão como e quando será efetivada a vontade do mercado e das políticas internacionais submetendo a educação a uma agenda fixa¹.

Ou, a natureza crítico-reflexivo que impõe certos limites e condições a essas políticas, procurando compreender e, para isso, pesquisar sobre as questões que envolvem a sociedade e que interferem massivamente na educação².

Essa natureza leva-nos a compreender alguns avanços nas políticas públicas que culminaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, representando um importante avanço e modificações nas questões até então suprimidas nas práticas educacionais e que serão tratadas com maior detalhe. Também podemos observar as medidas adotadas pelo governo para

¹ LÜCK, H. Gestão Educacional: Uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: 2007.

² LÜCK, H. loc. Cit.

fazer cumprir alguns acordos, como exemplo os acordos realizados na conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jontiem, na Tailândia.

Por outro lado, alguns autores não acreditam no mito como a crença na igualdade de oportunidades. Uma simples reflexão na óptica educacional percebe-se esse poder de transformação e/ou confirmação da estrutura social. As condições materiais da instituição, sua localização geográfica, sua clientela e seus aspectos sócio-econômicos e culturais são fatores determinantes para compreendermos o não oferecimento de uma escola igual para todos (NIEDELCOFF, 1994). Não restringindo a análise apenas nessa visão, mas no conteúdo abordado pela escola contribuindo para definir a estrutura social em formação.

Retomando os argumentos de Nidelcoff, o contingente de estudantes recebido pelas instituições de ensino, principalmente as instituições públicas, são formados por uma diversidade social, às vezes, segundo a autora, “irrecuperáveis” diante do histórico de cada criança, desmistificando assim, o mito de que todos têm a mesma oportunidade.

Contudo, aceitar as condições impostas a um determinado grupo social, e tornar-se passivo diante dessas situações, não contribui para transformar a sociedade, apenas confirmamos a situação social e não interferimos como sujeitos de mudança. Freire (1996, p. 76) destaca os saberes de quem enfrenta a realidade: “... meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

Considerando a reflexão de Freire avançamos na tentativa de transformar a realidade social e se transformar como pessoa e agente de mudanças. Esse ponto tornar-se fundamental na observação da importância de um projeto político-pedagógico consistente e que, por conseguinte, vivencie de fato a realidade da comunidade; não sendo traídos por cópias, ou modelos pré-estabelecidos que não ofereçam mudanças ou não possuam objetivos claros, tanto a médio como em longo prazo. “O projeto de escola é a articulação das intenções, prioridades e caminhos escolhidos para realizar sua função social”³.

Portanto, “no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência” (FREIRE, 1996, p. 77). Simultaneamente, podem-se relacionar essas

³ Fundação Clemente Mariani - Projeto Raízes e Asas, Coordenação Geral – CENPEC – Centro de Pesquisas para Educação e Cultura. Fascículo 4, p. 3.

constatações na construção do PPP. Quanto mais se observa a realidade social, maior o desejo de transformá-la.

Esse desejo de transformar a realidade vivenciada também é observado por Gracindo, (In: BRZEZINSKI, 2007, p. 211): “Nenhuma mudança se concretiza no papel e nas intenções. Ela se torna real e viva na concretude da prática social, que não acontece de forma monolítica, trazendo, em sim, o germe da contradição que faz avançar”.

É preciso, então, utilizar de mecanismos para efetivar a participação social, a fim de que a estrutura escolar e as ações de seus atores possam firmar-se como sujeitos de mudança. Dessa forma, a escola deve desempenhar seu papel fundamental, não apenas na formação intelectual dos estudantes, mas na formação do país; portanto, inteirar-se das políticas públicas educacionais é fundamental para a organização de qualquer projeto desenvolvido na escola, e na pauta de todo o gestor. Logo, a convicção das práticas democráticas como um dos pilares para a mudança na educação e na direção da gestão escolar é inegável.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar a importância de possuir o conhecimento das políticas públicas, suas articulações e seu foco educacional. As medidas que são instauradas no processo educativo, não se limitando a questões administrativas da escola à mesa do gestor, mas compartilhando todos os elementos formadores da escola.

A gestão do ensino e das escolas é uma tarefa complexa que exige conhecimentos específicos, no domínio da administração educacional, e que devia fazer parte da formação inicial e continuada de cada professor, em função da natureza dos cargos que exercesse e das tarefas pelas quais se responsabilize. (BARROSO, 1995, p. 10)

Além disso, partindo do pressuposto de que cabe ao profissional de educação participar da construção do projeto da escola, vivenciar as mudanças sociais e a realidade que está inserido, propondo mudanças principalmente no processo da Gestão da escola e na construção de um Projeto Político-Pedagógico que faça suscitar as reais necessidades da instituição, fortalecendo as ações pedagógicas, reconhecendo os papéis, buscando a participação da comunidade.

Lembramos novamente Freire (1996, p. 77): “A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”. O profissional de educação não deve entender “acomodação” como

amoldar-se à realidade passivamente, mas através da ação crítico-reflexiva, incluir-se no mundo e participar das decisões, das escolhas e, por conseguinte, interpor em toda ação elaborada na escola, no seu processo de democratização e na construção do PPP.

Diante dessas verdades, não é possível vivermos isolados em um mundo globalizado, as informações são processadas e divulgadas simultaneamente, bem como as possibilidades de apropriarmos de uma extensa variedade de conhecimentos, esse universo faz-nos responsáveis pela construção social.

Nesse ponto surge um outro ator, o estudante. Esse, por sua vez, não deve ficar a mercê das propostas estabelecidas pela escola, sem sua participação direta; porém, a realidade é bastante diferente. Essa questão é abordada por Barroso (1995) quando propõe em seu trabalho a cultura de participação na escola: “[...] os alunos são considerados, não como objectos da formação, mas como sujeitos da sua formação” (1995, p. 11). Dessa forma, o aluno desaparece como consumidor e reaparece como “co-produtor” de seu conhecimento e das estruturas sociais que permeiam a educação, todavia, uma grande maioria participante da construção educacional vive num estado de passividade.

Assistimos a uma série de acontecimentos nas últimas décadas que intervieram decisivamente nas práticas educacionais. A própria promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fortemente divulgada despertou alguns profissionais para a Gestão Democrática na Escola, a construção do Projeto Político-Pedagógico, o processo de avaliação escolar. Entretanto, esses pontos estabelecidos em Leis não são novidades, alguns já estavam estabelecidos na Lei anterior 5692/71, porém a ênfase da LDB 9394/96 teve um impacto entre os profissionais de educação.

Algumas situações merecem ser compreendidas não apenas superficialmente, mas encerrar nos elementos que compõem sua complexidade. Dessa forma, entendemos que “[...] o homem está no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1985, p. 15).

Enquanto Nidelcoff (1994) apresenta os caminhos que a escola pode escolher para definir sua postura diante da estrutura social, conscientes ou não dessas escolhas que a definirão, entre essas decisões está em posicionar-se diante do contingente de crianças que a escola recebe trazendo uma bagagem não apenas de conhecimentos, mas de diferentes situações sócio-econômico e também cultural, e

as diversas possibilidades e oportunidades que perderam e não podem ser recuperadas. A escola deverá tratar todos como iguais, entretanto, observar que essas crianças não são iguais.

Freire (1996) reflete sobre nosso papel como sujeito de mudança, defendendo que “[...] mudar é difícil, mas é possível” (p. 79). Assim o autor apresenta, independente do projeto que estamos comprometidos, que o objetivo desse trabalho possa desafiar os grupos a refletir criticamente sobre a situação concreta em que estão inseridos; logo, ter ciência da violência e da injustiça que caracteriza sua realidade.

Essas questões estão associadas ao contexto político do país, quais e como as políticas públicas afetam a educação. Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) apresentam as novas realidades sociais relacionadas às reformas educativas, à organização e à gestão das escolas. Entre elas a mudança no currículo, no modo de avaliar os sistemas e na profissionalização dos professores, entre outras ações os autores apresenta as prioridades estabelecidas para a educação com a Conferencia Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia.

Isso pode elucidar algumas questões que se referem à posição do Estado nas políticas educacionais, sabendo que são traços de uma política neoliberal. Por um lado às políticas educacionais, como a promulgação da LDB, o Plano Decenal de Educação, as Diretrizes Curriculares e as Normas e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, são reflexos das tendências internacionais e faz parte da política econômica neoliberal, adotada pelo governo Fernando Henrique (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Essas ações são contraditórias quando se percebe, por um lado, a intenção de aumentar a autonomia da escola em relação à falta de investimento do estado na educação com “[...] a alegação de que o enxugamento do Estado requer redução de despesas e do déficit público” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 36). A realidade demonstra o caráter economicista e tecnocrático em detrimento das ações sociais e humanas.

Essas reflexões mostram que o homem é um ser de relações. Suas decisões não modificam apenas seu *status quo* no mundo, mas influenciam no conjunto do mundo circunjacente. Esse é o ponto de partida para adentrarmos no tema específico desse trabalho; a construção do projeto político-pedagógico e sua dimensão democrática. Portanto, para compreendermos a construção desse projeto

na escola, precisamos obter o conhecimento do verbete *Democracia*, não que sejam separados, pelo contrário, mas para melhor entendermos a importância dessa palavra no jogo de relações.

Recorrendo à literatura, encontramos um conceito de Democracia: “O governo de muitos [...] O critério central, nesta definição, é o princípio de igualdade política, cujo elemento básico está na cidadania de base igualitária” (SANTOS JR., 1996, p. 6,). Porém, o conceito de democracia como sinônimo de “governo para o povo” só é empregada no século XX.

Esse conceito de democracia pode ser visto quando o sujeito passa a ter compromisso com “a causa do povo” Freire (1997, p. 85), “a defesa dos interesses do povo” é uma qualidade do homem novo e da mulher nova, diante da sociedade. A partir do momento em que o sujeito liberta-se do individualismo, do egoísmo, é o início de uma participação consciente na reconstrução política.

Essa participação surge na escola pública dentro de uma realidade muito mais complexa. Sabemos que a demanda de estudantes representa uma heterogeneidade social; viver essa participação é estar presente na real situação vivida pelo país, onde as diferenças sociais, as desigualdades e a falta de preparo da comunidade reduzem as possibilidades do processo de participação na escola e na sociedade, bem como os Conselhos formados na instituição acabam perdendo sua identidade e passam a serem simples sistemas burocráticos, (FERREIRA ORGS. 2008, p. 62).

2. CAPÍTULO II

GESTÃO DEMOCRÁTICA

2.1. Desafios da Gestão Democrática na Construção do Projeto Político-Pedagógico: Implicações Relevantes na Legislação Brasileira

Os dirigentes devem partir de duas questões básicas, prioritárias na educação: a primeira, a sua realidade, quais os recursos disponíveis, assim poderá trabalhar dentro dos seus limites e de suas possibilidades, (BRZEZINSKI, 2007); a segunda, observar a demanda e refletir sobre o “cidadão que pretende formar” (Ibidem, p. 213). Ambas demonstram a autonomia da escola e a ação democrática na formação do homem social, a qualidade educacional, a permanência dos estudantes e uma educação de qualidade para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 permeia esse caminho a ser seguido pelo Sistema de Ensino a ser adequado pelos Municípios, gerando assim, atribuições e responsabilidades no Município em relação à gestão. A princípio no título VI, artigo 12 fica estabelecido que os Municípios possam optar por um Sistema de Ensino próprio, ou integrar-se ao Sistema Estadual de Ensino, ou compor com o Sistema Estadual, um sistema único de educação básica.

No entanto, o Município que adequar-se ao sistema próprio de ensino deverá organizar o Plano de Educação para estabelecer os princípios e compromissos, sua estrutura e organização, seus objetivos, sua competência por nível e modalidade de ensino, ações essas que devem ser estabelecidas no seu sistema de ensino (BRZEZINSKI, 2007).

Com relação à gestão democrática, a LDB⁴ estabelece no artigo 14 normas para a Gestão Democrática que devem ser definidas no sistema de ensino adotado pelo Município. O artigo apresenta dois incisos fundamentais para a prática democrática nas escolas: Inciso I, a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, o que retomamos alguns conceitos trabalhados anteriormente sobre a participação ativa do profissional de educação nos objetos, metas e ações a serem articuladas no âmbito do PPP; inciso II, a participação da comunidade escolar e dos conselhos nessa construção,

⁴ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/96.

novamente corroborando as idéias apresentadas em transformar a comunidade de passiva para ativa na construção do projeto da escola.

Segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2008, p. 178): “o projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais da escola, buscando participações dos agentes escolares”. Essas questões aduzem questões importantes na participação da comunidade escolar e está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases tanto no oferecimento de sistemas de educação, na gestão democrática e na construção do PPP.

O processo de descentralização e democratização, segundo os autores, torna indispensável a co-participação de toda a comunidade escolar no objetivo de se responsabilizar pelo sucesso do aluno e sua inserção na sociedade como sujeito crítico. Assim, o PPP deve estar em permanente avaliação “em todas as etapas e durante todo o processo” (Idem). Dessa forma, garantindo a dinâmica da escola e o seu papel social.

O resultado obtido na análise da LDB Nº 9394/96 remete-nos a uma questão importante em relação à Gestão democrática. Na Lei de Diretrizes e Bases pode-se observar a intenção da Lei na participação dos professores, da comunidade e dos conselhos na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, instituindo assim, um processo de Gestão Democrática.

Por outro lado, pode-se identificar na grande maioria dos municípios a indicação do gestor pelo executivo, através de portaria; sabemos que na indicação do gestor está a antítese do próprio texto da Lei. Assistimos a adequações de alguns sistemas estaduais de ensino a regulamentação dos critérios e procedimentos para o processo seletivo para a investidura no cargo de gestor.

[...] a livre indicação dos diretores pelos poderes públicos se configurava como a que mais coadunava e contemplava as formas mais usuais de clientelismo. Esta modalidade permitia a transformação da escola naquilo que, numa linguagem do cotidiano político, pode ser designada como ‘curral’ eleitoral, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da ‘comunidade escolar’, caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar. (FERRERA, 2008, p. 83)

O posicionamento da autora reflete a realidade de muitos municípios brasileiros; quanto menor a comunidade, maior os conchavos políticos,

empobrecendo a gestão democrática e favorecendo os menos preparados, ou muitas vezes o menos aceito pela comunidade escolar.

Tomando as questões apresentadas por Ferreira (2008) e a realidade no estado da Bahia, em especial nos pequenos Municípios do estado, o clientelismo é prática comum, os gestores são indicados pelo poder executivo de acordo seu posicionamento político-partidário, sem qualquer preocupação com a qualidade acadêmica, responsabilidade administrativa, mas atrelado aos interesses políticos.

Essa realidade não apresenta sinais de mudanças no processo de gestão democrática. Modificar essa estrutura é permitir a ascensão de gestores que não seguem a mesma linha político-partidária. Assim, em alguns casos, a direção da escola é usada como instrumento de perseguição política.

Para compreendermos de forma mais concreta o cenário de uma gestão democrática, é importante analisar alguns passos seguidos por Sistemas Estaduais que procuram adequar-se a LDB na prática participativa e democrática da educação. O decreto 11.218 de 18 de setembro de 2008, no caso do Sistema de Educação do Estado da Bahia, institui no artigo 02 o entendimento sobre comunidade escolar apta a participar do processo de escola do gestor, composta por estudantes acima de catorze anos, pais ou responsáveis pelos estudantes, membros do magistério e servidores públicos em exercício. (BAHIA, 2008).

O artigo 04 do decreto 11.218 estabelece os requisitos para a inscrição no processo seletivo, dentro os incisos dispostos no artigo destacam-se o inciso IV “ser aprovado no Curso de Gestão Escolar e ter o Plano de Gestão escolar validado pela instituição formadora” (2008, p. 2).

O decreto instituído pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia é amparado pela Lei nº. 8.261 de 29 de maio de 2002 no artigo 18 que estabelece critérios para exercer os cargos em comissão e nos artigos 12 e 24, o primeiro estabelecendo o direito a votos da comunidade interna e externa e no segundo artigo a necessidade de obedecer a regulamentos específicos no caso a portaria nº. 12.712/2008 que aprova o regulamento do processo seletivo internos de candidatos ao cargo de diretor e de vice-diretor das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino.

De acordo com Ferreira et al. (2008), a eleição de gestores não é o fim “[...] enquanto instrumento da democratização da gestão [...]” (2008, p. 85), mas um dos caminhos para ampliar os horizontes; todavia a eleição para gestores deve ser

entendida com um “[...] instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares” (p. 85).

Dessa forma, segundo o mesmo autor, a democratização da escola passa por uma série de relações sociais e que devem ser observadas: “[...] democratização do acesso, da permanência e da gestão” (Ibidem, 2008. p. 89). Podemos compreender a necessidade dessas esferas na prática cotidiana; não podemos pensar em construção do projeto político-pedagógico sem enveredar nossa visão para a prática democrática em todas as bases da educação.

O processo de eleição para gestores pode não garantir uma gestão democrática, mas possibilita as outras representações sociais a participarem da construção das práticas educacionais, o que implica na atuação desses segmentos sociais:

[...] o resgate de práticas concretas em prol da implementação de projetos político-pedagógicos, redimensionando, assim, por meio de mecanismos de gestão participativa – colegiados, conselhos escolares, associação de pais, grêmios estudantis etc -, as tarefas do dirigente escolar, sendo este visto como implementador de propostas político-pedagógica da qual ele é parte e faz parte. (FERREIRA et al., 2008, p. 93)

Assim, democratização da escola é um dos princípios fundamentais para a construção de um projeto político-pedagógico fortalecido e principalmente real, observando as necessidades da comunidade, sem buscar do global para o local, mas inverter as posições sociais e estabelecer critérios para a democracia na instituição de ensino.

2.2 Gestão Democrática: Avanços e Desafios no Espaço da Escola

Para podermos encontrar as raízes que formam a palavra gestão participativa, deve-se, a princípio, reconhecer o verbete Democracia e seu significado no estudo e pesquisa de alguns autores. Retomamos o conceito de Democracia segundo Santos Jr. (1996, p. 6) “Democracia – no conceito grego – é o governo de muitos. [...] O critério central, nesta definição, é o princípio de igualdade política, cujo elemento básico está na cidadania de base igualitária”, já trabalhado anteriormente.

Porém, abordar o tema democracia traduz certo ceticismo, principalmente quanto à significação da palavra e o seu uso imediato, aqui tratado com maior ênfase no contexto educacional.

Podemos observar nas críticas de Schumpeter (apud FERREIRA et al., 2008, p. 5) no momento que contesta a definição clássica da democracia e afirma que os interesses comuns, na verdade são interesses de um grupo, ou o que defende um determinado partido político, bem como o que critica o “governo do povo”, o que o autor defende como “o governo aprovado pelo povo”.

O próprio Santos Jr. (1996) apresenta que os conceitos de democracia para os gregos eram relacionados aos homens livres. Esse conceito de democracia era baseado no modelo escravocrata; os escravos, nas democracias antigas, não eram considerados indivíduos, dessa forma, não poderiam fazer parte do corpo de funcionários, conseqüentemente não teriam como ser representados na Assembléia. Nota-se na fala de Aristóteles sobre política a condição do escravo no Agora.

[...] As propriedades são uma reunião de instrumentos e o escravo é uma propriedade animada [...] Se cada instrumento pudesse executar por si só a vontade do dono, os senhores não teriam necessidade de escravos. Todos aqueles que não têm nada de melhor para nos oferecer que o uso do seu corpo e dos seus membros são condenados pela Natureza à escravidão. É melhor para eles, servir que serem abandonados a si próprios. [...] O uso dos escravos e dos animais é aproximadamente o mesmo.

Ao observar o processo democrático e suas implicações na educação, faz-se necessário entendermos o processo histórico da educação no Brasil. Uma busca na história da educação no Brasil, partindo da educação jesuítica; a partir de 1549 com a chegada dos jesuítas ao Brasil, com caráter de propagar a fé católica, percebendo que seria impossível catequizar os índios sem a habilidade da leitura e da escrita; por um lado a cidade preocupava-se com a colonização e, os jesuítas pela conversão, a educação jesuítica permaneceu no Brasil por duzentos e dez anos Ribeiro (1989). Observa-se na educação jesuítica a formação das elites colonial, era resguardado aos índios apenas o caráter catequizador.

Posteriormente, a educação pombalina, com o objetivo de recuperar a economia e modernizar a cultura portuguesa vê a necessidade de tirar maior proveito da colônia, dessa forma a educação é financiada pelo Estado e para o Estado, formando assim nobres, a escola com um caráter disciplinador, utilizando instrumentos de obediência e a ação pedagógica via a punição para estabelecer a ordem.

Com a queda da Monarquia em 1889 e o início da Primeira República, ou República Velha, coloca-se em discussão o modelo educacional utilizado no Império,

instalando-se uma dualidade: A união legislava sobre o ensino superior e criar instituições de ensino secundário competia aos estados. Aos estados cabia organizar os sistemas escolares, Ribeiro (1989). Nesse período temos a reforma Benjamin Constant, com os princípios orientadores como a liberdade, a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária; porém o ensino prosseguia com traços tradicionais e autoritários, influenciado pelo positivismo⁵.

Mesmo com o fim da Primeira República o ensino não tinha avançado em relação ao Império, porém com a Revolução de 1930 é criado o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação nos estados. em seguida é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; esse manifesto é importante para a educação no Brasil devido a consciência do descompasso entre educação e o desenvolvimento social e humano (RIBEIRO, 1989).

Após a Segunda Guerra Mundial inicia-se a Segunda República, estendendo-se até a deposição de Vargas. A Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, apesar de levar 13 anos para entrar em vigor, é a partir de 1964 que a educação sofre algumas transformações. A figura de Paulo Freire surge no cenário educacional com a alfabetização de adultos, centrado na relação do processo educativo às características do meio e do educando, apresentados em diversos trabalhos, d'entre os mais conhecidos: *Pedagogia do Oprimido*.

Em 1964, com o golpe militar que depõe o presidente João Goulart que assumiu a Presidência da República com a renúncia de Jânio Quadros em 1961, inicia-se um processo de “revolução” na educação brasileira, com o pretexto de que as propostas vigentes tinham caráter comunista e subversivo. No Brasil, por conseguinte, a educação passa por um período de perseguições, desaparecimentos e deportações de muitos educadores. A educação é marcada por traços antidemocráticos, a União Nacional dos Estudantes é proibida de funcionar e o

⁵ O positivismo é uma linha teórica da sociologia, criada pelo francês Auguste Comte (1798-1857), que começou a atribuir fatores humanos nas explicações dos diversos assuntos, contrariando o primado da razão, da teologia e da metafísica. Segundo Henry Myers (1966), o "Positivismo é a visão de que o inquérito científico sério não deveria procurar causas últimas que derivem de alguma fonte externa, mas sim, confinar-se ao estudo de relações existentes entre fatos que são diretamente acessíveis pela observação".

O positivismo teve fortes influências no Brasil, tendo como sua representação máxima, o emprego da frase positivista “Ordem e Progresso”, extraída da fórmula máxima do Positivismo: "O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim", em plena bandeira brasileira. A frase tenta passar a imagem de que cada coisa em seu devido lugar conduziria para a perfeita orientação ética da vida social. Disponível em < <http://www.brasilescola.com/sociologia/positivismo.htm>> Acesso no dia 15 de fev. 2009.

Decreto 477 de 26 de fevereiro de 1969⁶, calando a voz dos estudantes, professores e quaisquer funcionários que estivessem ligados aos estabelecimentos de ensino.

No período da Ditadura Militar é instituída a Lei 5.692/71, com sua concepção tecnicista, dando ênfase na quantidade e não na qualidade e na formação profissional em detrimento da cultura (RIBEIRO, 1989).

Com a queda do regime militar no Brasil e o processo de democratização, a educação sofre mudanças significativas, porém observa-se uma política educacional sempre de cima para baixo.

[...] os educadores brasileiros se organizarem e se mobilizaram ao longo da década de 80: o suor resultou em várias propostas para a LDB, que correspondessem às reais necessidades da escola pública brasileira e às de seus professores. Entretanto, emperrado no Congresso Nacional pelo período de dois anos, o projeto original, sofreu mais de 1.263 emendas, sendo totalmente dilacerado pelos representantes da mentalidade reacionária e privatista (SILVA, 1993, p. 50).

O fragmento apresentado por Silva (1993) é corroborado por Schumpeter quando escreve sobre a teoria clássica da democracia; o interesse pelo bem comum é substituído pelos interesses de pequenos grupos, essa substituição de valores é contrária à teoria clássica que defende a “soberania popular”. A Democracia no direito à escolha dos governantes é clara no Brasil, no entanto o povo elege democraticamente, mas não governa; voltando ao ponto anterior sobre o significado de democracia “governo para o povo”, percebe-se essa inversão de valores e o esquecimento de alguns grupos políticos após assumirem o poder, no momento que as medidas, aqui especificamente as políticas educacionais, de cima para baixo, muitas vezes contrárias aos interesses da classe educacional e limitada aos interesses de um pequeno grupo.

Essa realidade pode e deve ser revertida. Muitas questões abordadas por Santos e Avritzer (2002) discutem, entre vários elementos, a importância da participação; os autores destacam-na no período do “Brasil pós-autoritário”, onde o orçamento participativo adquiriu uma proeminência de caráter individualista.

Assim, refletimos, sobre a participação social na consolidação da gestão democrática na educação, de forma que os pares definam seus papéis e se

⁶ O Decreto-Lei 477/69 “Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.” Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10b.htm>> Acesso em 15 de fev. de 2009.

responsabilizem pela execução, não formando pequenos grupos que detêm o poder de decisão.

Segundo o Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC), em 1996, ao tratar da gestão democrática e a participação social, faz a seguinte colocação:

Realizar uma gestão democrática significa acreditar que todos juntos têm mais chances de encontrar caminhos para atender às expectativas da sociedade a respeito da atuação da escola. Ampliando o número de pessoas que participam da vida escolar, é possível estabelecer relações mais flexíveis e menos autoritárias entre educadores e clientela escolar.

A participação democrática de forma organizada e sistematizada, obedecendo e respeitando os papéis representados pelos diversos segmentos da sociedade, formando parceria para a construção de uma gestão realmente democrática, será o centro da transformação educacional e o verdadeiro papel da democracia.

O processo democrático nas instituições de ensino surge com maior ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷, que normatiza sobre a Gestão Democrática no Sistema de Ensino Público, produz, assim, o efeito participativo dos vários segmentos sociais nas ações desenvolvidas pelas escolas e a autonomia educacional nas peculiaridades locais, na construção de valores, nas práticas pedagógicas e na autonomia administrativa.

Ao tratar de Gestão Democrática percebe-se o princípio básico da formação do cidadão, o direito de participação social nas decisões a serem tomadas pelas instituições, estabelecendo vínculo direto na elaboração dos princípios básicos garantidos pela Constituição Federal. Essa garantia de direitos à participação, às vezes causa alguma dúvida nos valores definidos na sociedade, surgindo assim, algumas questões: até que ponto o cidadão pode participar da ação social na escola, da construção pedagógica, da definição dos problemas e/ou das soluções a serem apresentadas? São dúvidas pontuadas no sentido de que a escola é formada por profissionais especializados e esses são capazes de absorver e resolver os problemas apresentados, causando uma falsa solução para os problemas que envolvem a sociedade.

⁷ Análise da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 14 e 15 que regulamentam as normas dos Sistema de Ensino que definem a Gestão Democrática do ensino público.

A partir do momento que a comunidade escolar, pais, alunos estiverem excluídos do processo de construção da ação educativa, não há como falar em Gestão Democrática. Brzezinski org. (2007, p.39) apresenta algumas modificações no título IV – Da Organização da Educação Nacional, onde de forma nítida percebemos a necessidade desses sujeitos na Gestão Democrática, disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A definição da gestão democrática do ensino público na educação básica foi remetida aos sistemas de ensino que, respeitando as peculiaridades, deverão se pautar pelos princípios da 'participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola' e 'participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes' (art. 14, incisos I, II da LDB).

Todo o processo democrático da gestão fica fragilizado quando o sujeito constrói barreiras que impedem essa participação social nas decisões e nas ações da escola. Em muitos casos os professores são os responsáveis diretos pela não participação dos pais e da comunidade escolar nas ações da escola, dentre eles o processo de desenvolvimento da criança. Segundo Afonso (1994, p. 24, apud VEIGA E FONSECA, ORGS, 2001, p. 81): "Os professores apenas esperam, e apenas aceitarão a participação de pais que não desafie o seu estatuto e os seus interesses, no sistema político escolar".

A participação dos alunos, pais e comunidade nas decisões da escola coloca em pauta o poder estabelecido pelos sujeitos que "fazem educação", professores e gestores, esses que detêm em suas mãos a ação pedagógica da escola e que não medem esforços para afastar esses sujeitos das ações e, por sua vez, continuar na mesmice e sem o caráter de reflexão sobre a prática pedagógica.

Segundo Ferreira (apud DOURADO, 1999) há várias interpretações sobre a Gestão Democrática de natureza política e social, variando desde as posturas de controle social até a participação efetiva. Essas versões refletem a necessidade da participação da comunidade na resolução de problemas em várias dimensões, refletindo em conjunto sobre as possibilidades de enfrentar os desafios e buscar soluções para minimizar ou aniquilar alguns problemas.

Pode-se examinar com maior atenção a importância da participação social na Gestão da escola. Lück (2007) explicita o êxito educacional no Brasil em contrapartida à democratização da escola. Para a autora gestão educacional correlaciona:

[...] ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinados com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacional e projetos pedagógicos das escolas comprometidos com os princípios da democracia [...] (LÜCK, 2007 P. 35-36)

Neste ponto, ressalta a importância dos princípios democráticos em acordo à Gestão Educacional. Posteriormente a autora (p. 37) ainda enfatiza a participação dos diversos segmentos, não apenas priorizando alguns cargos ou funções específicas nas instituições de ensino, mas uma gestão exercida pelo conjunto, em diversas esferas, construindo espaços verdadeiramente democráticos.

Corroborando com as afirmações de Lück, Barroso (2008) reflete sobre a autonomia da escola. A participação da comunidade local nas decisões e ações da escola, o envolvimento da sociedade nos projetos educativos, afirmando a necessidade da co-responsabilização dos segmentos e da gestão, “[...] a autonomia da escola [...] só pode tornar-se efectiva se contar com o empenho e participação dos que vivem o dia-a-dia da escola [...]” (BARROSO, 1995, p. 29).

A partir dessas considerações sobre a importância da participação e, em alguns casos a inibição de movimentos democráticos, coloca em evidência a democracia representativa (domínio da constituição de governos) e a democracia participativa (característica da participação local). Santos e Avritzer (2002, p. 46) refletem sobre as várias formas de perverter a democracia participativa, “legitimando a exclusão social e a repressão da diferença” (p. 46). Uma dessas formas de perverter a democracia participativa, e aqui nos interessa, é a reintrodução do clientelismo; em grande parte dos Municípios do estado da Bahia nota-se com a indicação do diretor pelo poder público, já visto anteriormente, e pelo silenciamento ou a manipulação das instituições participativas, no caso os pais, comunidades, alunos, que podem interferir drasticamente na prática pedagógica da escola.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Lück, Barroso (1999) desafia a nossa reflexão no momento que analisa a Gestão Democrática e assegura a função do educador não como um “capitanear” (1999, p.171) sobre as decisões, mas motivar a participação comunitária fixando assim os verdadeiros direitos democráticos.

Esses textos abrem uma série de discussões sobre a dimensão da Gestão Democrática traduzidas em um conjunto de segmentos que participam da construção da comunidade escolar, essas são questões bases para a concretização

da educação de qualidade numa visão democrática, ponto fundamental para a próxima análise que oportunizará uma reflexão na construção do Projeto Político Pedagógico.

3. CAPÍTULO III

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

3.1. Compreensão e análise da importância do Projeto Político-Pedagógico

Como vimos anteriormente a Gestão Democrática é o melhor caminho e processo para a construção do Projeto Político Pedagógico; é a comunidade à frente das questões que envolvem a educação. Não é dever apenas dos segmentos: direção, coordenação pedagógica e professores na articulação do Projeto, mas da sociedade, estabelecido pela própria LDB N^o 9394/96, no título IV, artigo 14, incisos I e II.

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

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

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ao tratamos do PPP⁸, Veiga e Resende (1998) abrem reflexões sobre os caminhos a serem trilhados pela escola, expondo assim quais as expectativas, os desafios, ações a serem defendidas pela instituição, bem como o processo que reunirá todos os desejos da escola dentro de um período pré-estabelecido e em relação com os aspectos locais.

Segundo as autoras, a construção do PPP é fruto de uma reflexão sobre os itens apresentados nos parágrafos anteriores e a investigação dos processos educacionais e das necessidades apresentadas ao longo do tempo. Assim, o pré-requisito do PPP são as diferentes visões dos diversos segmentos, cabendo lembrar

⁸ PPP sigla do Projeto Político Pedagógico

que só poderá existir essa interação entre os pares se houver uma Gestão verdadeiramente democrática, ou seja, uma Democracia Participativa de fato.

Essas colocações estão reafirmadas na posição de Fernando Hernández. Segundo o autor, o PPP deve estar vinculado

... à melhoria da escola, e esta, por sua vez, à mudança educativa. Uma mudança que, a partir da experiência de outra escola [...] que se propôs a mudar sua imagem na comunidade e a introduzir mudanças globais [...] Há um grupo que lidera a proposta de melhoria e acredita nela. Esse grupo é que possibilita, junto com os professores, o começo das mudanças das condições no qual o professor e o aluno realizam a sua atividade (HERNÁNDEZ, 2003, p. 11).

Entende-se a proposta do PPP a partir da formação de grupos, não isolados, mas em constante interação, afirmando e reafirmando suas posições sociais e seus desejos enquanto comunidade escolar, participando das decisões, do processo de investigação, das prioridades locais em consonância com as globais, não uma em detrimento da outra, mas no conjunto de ações e interações sociais.

Esses novos caminhos, a serem trilhados pela escola, também vem sendo discutido por Veiga e Fonseca (2001), oportunizando uma reflexão sobre o papel do PPP na escola. As autoras inserem em seu texto o compromisso da Escola “[...] de responder a novos desafios por influência de fatores e pressão” (2001, p. 46). Esses fatores, tanto internos como externos, integram o ambiente escolar, interagindo e provocando mudanças, assim como a reflexão sobre esses fatores e pressões sociais resulta na investigação, diagnósticas e, posteriormente, na construção do Projeto Político Pedagógico.

Diante desse processo, alguns itens devem ser observados com maior atenção. Segundo Veiga e Fonseca (2001), a análise do contexto externo, os segmentos que participarão da elaboração do PPP, suas aspirações, seus objetivos, suas propostas a serem discutidas e transformadas em ações estabelecidas no PPP. As autoras defendem dois momentos na construção do PPP, concepção e execução:

A concepção está ligada nitidamente ao processo participativo nas decisões a serem refletidas e analisadas pelos sujeitos, a organização do trabalho que elucide e reflita sobre os possíveis conflitos e contradições, ter ciência do compromisso do grupo em relação ao Projeto e seus objetivos e ações a serem dinamizados. O momento da execução deve nascer da própria realidade, explicitando as causas e

problemas que surgem durante o processo de execução, devem ser executável e possuir condições necessárias para o desenvolver e o avaliar. O Projeto Político-Pedagógico não é concluído em apenas um ou dois encontros, mas um processo contínuo que deve ser realimentado diante da dinâmica social.

Observa-se que tanto a concepção, quanto a execução são ações concomitantes; não existe a possibilidade de um sem o outro, não há como executar dentro de uma realidade se em sua concepção não exista um processo participativo.

Assim, a construção do Projeto Político Pedagógico da escola deve reconhecer sua história e realizar uma autocrítica em sua organização pedagógica, mais uma vez surgindo à integração da sociedade diante das necessidades da escola, e não a fragmentação dos segmentos sociais. É citada pelas autoras como característica fundamental para um projeto eficaz a participação nas decisões, em observância à Gestão Democrática.

Assim, compreende-se que o PPP é o instrumento que viabiliza o processo de transformação, e não se pode mudar se o desejo não provém de todos que serão afetados por esse movimento e dinâmica. Sabemos que a escola atinge direta ou indiretamente toda a sociedade; assim, o projeto da escola é uma construção participativa, onde diferentes visões são agregadas formando um todo organizado e produtivo.

Essas reflexões serão tratadas com maiores detalhes nos itens posteriores para melhor compreender as diferentes visões na construção do Projeto Político-Pedagógico, e que interferem decisivamente na estrutura político-pedagógica da instituição.

3.2. Uma visão distorcida da participação na construção do PPP

O Projeto Político-Pedagógico, entendemos, como a ação de buscar novos caminhos a serem trilhados pela escola, na tentativa de alcançar seus objetivos, tanto a curto como em longo prazo, através de ações intencionalizadas, sistematizadas, “[...] de acordo com princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos” (VEIGA e FONSECA. 2001, p. 46)⁹.

Entende-se por princípios filosóficos aqueles que se referem à visão de mundo incorporada pela escola, sua concepção em relação a pessoa humana, à

⁹ VEIGA, I.P.A., FONSECA, M. (orgs.) *As dimensões do Projeto Político e Pedagógico*, 2001, p. 45.

sociedade, e principalmente o seu entendimento sobre educação, esses são os objetivos estratégicos da ação educativa; os princípios pedagógicos relacionam a forma de fazer e pensar sobre a educação, concretizando os princípios filosóficos, e por fim, os princípios epistemológicos que visa o estudo crítico dos métodos didático-pedagógicos, sistematizando as relações do objeto do conhecimento e avaliando seus resultados e ações.

A escola sofre, constantemente, pressões internas e externas. Entendem-se por externas a própria ordem econômica e social, as crises que afetam diretamente a educação, bem como o sistema de governo que implica em políticas públicas que interferem na estrutura organizacional da instituição de ensino¹⁰.

Esses fatores, associados às pressões internas, ou seja, o desenvolvimento do processo educativo são premissas para um Projeto Político-Pedagógico que possa refletir sobre as relações da escola¹¹, tanto no que se refere às necessidades da comunidade escolar, bem como às políticas públicas em uma visão estratégica.

Segundo as autoras, pode-se construir um Projeto Político-Pedagógico em duas visões: a primeira do ponto de vista empresarial. Essa visão torna as relações de poder na escola regulada pelos instrumentos de diagnóstico e avaliação, significando transformar esses indicadores de desempenho em referenciais tanto para os diagnósticos como para a avaliação dos resultados obtidos.

A partir do momento em que a escola estabelece essa visão estratégica empresarial do processo, acaba atrelada aos mecanismos técnico-operacionais, buscando estratégias administrativas baseadas nos resultados do desempenho da escola. Essa é a política pública adotada no Brasil; podem-se perceber os índices do IDEB e a forma como é calculado, sua base de informações puramente quantitativa e com fins próprios para aumentar o desempenho da escola; entretanto, distanciando os sujeitos e o objeto do conhecimento¹².

A ação centrada na gestão empresarial está ligada ao Plano de Desenvolvimento da Escola. Esse, por sua vez, embasado em dados quantitativos para análise dos diversos segmentos de trabalhos da escola. Segundo Veiga e Fonseca (2001, p. 47) observam-se essa atitude e as bases em que são estruturadas na separação do trabalho da escola: “[...] o pensamento separado da

¹⁰ Idem.

¹¹ Id. Ibidem.

¹² Id. Ibidem.

ação; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategistas separados das estratégias”.

Quanto ao pensamento separado da ação, entende-se a “incapacidade de refletir sobre a prática pedagógica” (Ibidem, 2001, p. 48). Dessa forma, as estratégias são definidas nos índices de desempenho da escola, negando a ela a reflexão sobre a prática, e os envolvidos no processo educacional passam a gerenciar a rotina estabelecida no plano de desenvolvimento da escola.

Ao separar o estratégico do operacional, o plano da escola é controlado através de ações em curto prazo, normatizadas por órgãos centralizadores, ou seja, as decisões ocorrem de forma invertida ao processo educacional, “de cima para baixo”; dessa forma, torna-se eficaz ao controle de vigilância sobre a ação desenvolvida pela escola. Nessa visão percebe-se a perda da autonomia da escola em relação à construção do projeto e minimiza-se os resultados pretendidos pela instituição.

No momento que separamos os pensadores dos concretizadores, cria-se uma barreira entre os que pensam na estrutura do Plano da Escola, em relação aos que concretizam esses planos, não participando das decisões. Segundo Gomes (1996, p. 102, apud VEIGA; FONSECA, 2001, p. 50) ao tratar da estrutura para organização e a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola, reflete na “obrigação política vertical professor-direção-Estado, e não uma colaboração voluntária cidadão-cidadão fundadora de uma verdadeira federação de esforços participativos”.

Segundo as autoras, essa concepção transforma o trabalho do professor em mero operacionalizador dos procedimentos, distante da reflexão em relação às concepções sociais. Nesse caso, mais uma vez percebe-se a perda da autonomia da escola em relação a sua prática pedagógica. Quanto à prática assumida pela escola, apenas os encargos burocrático-administrativos sobressaem, reduzindo ao máximo do político-pedagógico, substituindo as funções do gestor e do professor, pelos coordenadores, líderes e gerentes que fazem parte do comitê estratégico.

Por fim, a separação entre estratégias das estratégias: essa divisão do trabalho coloca os grupos de especialistas em posição de fragilidade sobre o trabalho dos professores. Nesse caso temos claramente o diagnóstico e a avaliação puramente quantitativa, sem reflexão sobre as práticas e os resultados. Reduzindo a escola a um trabalho burocrático-administrativo (VEIGA; FONSECA, 2001).

A LDB Nº 9394/96 é bem clara no artigo 15 do título IV:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público. (BRASIL, 2009, p.5)

As palavras estabelecidas pela LDB reafirmam a autonomia assegurada à escola, o que contraria a visão estratégico-empresarial na construção do Projeto Político-Pedagógico, reduzindo a autonomia da escola pública e fortalecendo os “mecanismos de regulação, controle e avaliação dessa escola” (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 52).

O estudo mostra a antítese entre a visão estratégico-empresarial e o que rege a LDB no artigo 14 incisos I e II, e validado pela Constituição Federal: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI gestão democrática do ensino público, na forma da Lei:” (BRASIL, 1988, art. 206, p. 153).

Nas considerações apresentadas é possível reconhecer a consolidação da exclusão, tanto nas avaliações puramente quantitativas e no currículo padronizado como forma de controle e estandardizar a instituição, construindo uma visão de conhecimento pronto e acabado, ao invés de enxergá-los como conhecimentos a serem construídos ao longo do processo e nos aspectos qualitativos, Veiga e Fonseca (2001). Temos então, a gestão autoritária, uma política vertical, fragmentando o trabalho dos profissionais e isolando-as das decisões tomadas pelas instâncias superiores.

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico não pode ser resumido ao plano de desenvolvimento da escola, esse último tem o papel formal e técnico do projeto, que deve ser abordado numa visão político-pedagógica. Não descartar a estrutura do PDE da Escola, mas tê-la como subsídio técnico-administrativo, um dos instrumentos para a construção e reflexão do político-pedagógico.

3.3. Visão emancipadora do Projeto Político-Pedagógico e seus avanços na prática participativa

Não resta dúvida sobre a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em relação à visão emancipadora do projeto político-pedagógico da escola e a prática democrática dessa construção. Nota-se a necessidade de superar a visão burocrática e envolver-se na visão política,

pedagógica, cultural, profissional que envolve o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Segundo Veiga e Fonseca (2001, p. 55) para alcançar essa dimensão proposta na visão emancipadora à escola deverá: “[...] ser estatal quanto ao funcionamento, democrática quanto à gestão e pública quanto à destinação”. Segundo as autoras, a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola não deve seguir os caminhos puramente burocráticos, elaborando uma série de documentos e aumentando consideravelmente o volume do trabalho, mas dar-se paulatinamente por meio da ação-reflexão-ação, como um processo contínuo e em constante reconstrução; para isso o esforço de todos que participam dessa construção é imprescindível.

Outra perspectiva embasada por Veiga e Resende (1998), quanto à concepção do Projeto Político-Pedagógico de qualidade, é seu processo participativo, o que será trabalhado na seqüência analisada neste trabalho.

Assim temos alguns pressupostos a serem observados e que devem ser seguidos para a construção de um PPP que possibilite essa ação-reflexão-ação e possa consolidar as ações a serem desenvolvidas na escola.

Nesta perspectiva, apreender o sentido da visão dialética e coerente entre a teoria e a prática, e estabelecer uma relação de interdependência e reciprocidade, ou seja, ambas relacionando-se de forma síncrona e não fragmentada, é fundamental. Logo, teoria e prática, na visão de unicidade do Projeto Político-Pedagógico, constituem um todo. Essa interdependência e reciprocidade da teoria e prática exigem uma ação participativa e uma reflexão crítica “na e sobre a prática” (VEIGA e FONSECA, 2001 p.55).

A consistência e a viabilidade de um Projeto Político-Pedagógico serão possíveis a partir do momento que a escola trabalhar na sua construção de forma participativa, refletindo sobre a prática e a teoria; em seu conjunto social, encontrará, pois, o caminho para o sucesso, e principalmente a eficácia do PPP.

Desde modo, surge um segundo ponto de extrema importância para a construção do PPP em uma visão emancipadora: a ação consciente e organizada, visando objetivar o futuro. “Projetar-se é lançar-se para o futuro” (Veiga e Fonseca, 2001, p.57). Refletir de forma coletiva sobre a situação real, observando e questionando o momento presente para projetar-se para o futuro, para agir coletiva e conscientemente.

A ação consciente e organizada na construção do PPP terá efeito, contanto que a participação da comunidade escolar seja efetiva e a reflexão coletiva seja um dos instrumentos para analisar o *status quo* e arquitetar ações eficientes. Veiga e Fonseca (2001) enfatizam a importância da participação para a construção do diálogo entre todas as dimensões que envolvem o trabalho de ação-reflexão-ação do PPP:

A palavra participação tem uma conotação forte, dinâmica, prática e comprometida, implicando ainda a compreensão do que é ser sujeito. Nessa linha de reflexão, cabe superar as relações competitivas e autoritárias que impedem a vivência democrática e a resolução das tensões de forma criativa. (VEIGA E FONSECA, 2001, p. 60)

Diante da discussão sobre a participação, uma questão de extrema importância na prática do planejamento participativo e que deve ser contemplada e evitada, mencionadas por Gandin (2008), são as visões equivocadas do conceito de participação, principalmente a manipulação das pessoas envolvidas através de uma falsa simulação de participação; outro cuidado é com a utilização de metodologias inadequadas e que desgastam as idéias refletidas pelos participantes; e, por fim, a não compreensão do significado da participação.

Ao perceber essas situações deve-se definir qual o papel e como funciona a participação. Em muitas situações os envolvidos percebem, ao longo do tempo, que são chamados para participar das decisões já delimitadas por uma “autoridade”, e que sua contribuição passa a ser “descartada”. Outro ponto são as questões levadas para o conjunto, mas se acaba decidindo o que já está decidido pela “autoridade” (GANDIN, 2008).

O poder no processo de participação nasce no momento em que as pessoas compreendem seu poder de reflexão sobre os argumentos defendidos pelos sujeitos, não questionando as diferenças e/ou delegando o poder à classe dominante, mas participando de forma igualitária, real e consciente (Gandin,2008). Sabemos que esse tipo de participação requer uma mudança de cultura e nos padrões sociais, pois a recusa de alguns elementos sociais que perdem privilégios e/ou autoridade pode desestruturar a prática participativa no planejamento da escola.

A reflexão feita por Dalmás (1994) corrobora com o pensamento de Gandin (2008) quando discute dois riscos na vivência do planejamento participativo: o primeiro, a assessoria na coordenação do processo manipulando os interesses da

comunidade “determinando o que fazer, como, quando e porque decidir e agir” (1994, p. 29); o segundo, na manipulação da comunidade educativa, convencendo-as a aceitar o que a “autoridade” já determinou.

Ambos os autores afirmam esses riscos no planejamento participativo, criando uma ilusão de participação e não refletindo sobre os problemas apresentados pela comunidade e que devem ser objeto de uma ação-reflexão-ação.

Tanto a ação consciente e organizada, quanto a participação da comunidade escolar e a reflexão coletiva estão associadas à articulação escola-família-comunidade; Veiga e Fonseca (2001) o colocam como último pressuposto para a construção do PPP. Isto porque nota-se a tendência da escola em excluir a família e a comunidade e articular suas relações com os segmentos que integram o corpo docente e administrativo da escola.

Dalmás (1994) questiona sobre a participação da escola-família-comunidade. O planejamento participativo segundo o autor não deve se limitar apenas à integração desses segmentos, mas a realização das pessoas envolvidas e “a transformação da comunidade qual a escola está inserida” (1994, p. 28).

Essa tendência é a grande realidade de muitas instituições, entretanto a participação de todos os segmentos abre a visão do processo de construção do PPP é de suma importância, uma vez que a família sofreu mudanças ao longo do tempo em sua estrutura; a escola, por sua vez, sofre a influência dessas mudanças e deve ver a família como sujeito ativo na elaboração do PPP (VEIGA; FONSECA, 2001). Lembrando, ainda, que segundo a LDB Nº 9394/96, no artigo 13, inciso VI, é dever dos docentes: “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” Brasil (2009, p. 5). Ademais, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 é enfático:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a **colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1088, p. 153)

Dessa forma, segundo Dalmás (1994), para preparar o processo de construção eficiente e eficaz do planejamento participativo deve-se priorizar alguns elementos para organização do trabalho. A princípio expõe a educação como ato político, uma vez que a educação posiciona-se frente à realidade. É através de uma

ação política que refletimos e criticamos a realidade social. Dalmás busca em Gutiérrez os elementos a serem cultivados no processo de planejamento e construção participativa.

Segundo Gutiérrez (1988, p. 22, apud DALMÁS, 1994, p. 37) “[...] acreditamos que educar no diálogo, na participação democrática, na autogestão, na criatividade, no trabalho, na práxis, na liberdade, na justiça e na esperança, é educar politicamente”. É a participação de todos com seus plenos direitos respeitados.

Em seguida o mesmo autor prioriza a visão crítica, possibilitando discernir a realidade, não apenas como conhecimento da realidade, mas na probabilidade de transformação dessa realidade. Na seqüência o autor propõe a construção de um clima favorável no envolvimento das pessoas que fazem parte do processo de construção do PPP da escola, um clima de liberdade e respeito entre os sujeitos.

Outro ponto importante, refletido pelo mesmo autor, refere-se à relação interpessoal e intrapessoal do grupo, abrindo assim possibilidades de diálogos abertos e com compromissos comuns. Entretanto, esses pontos descritos pelo autor acontecerão no momento que o poder for descentralizado, quando “todos tenham respeitados seus direitos” (1994, p. 42).

Diante desses quesitos, um outro que deve ser observado é a motivação do grupo. Isso só acontecerá a partir do momento em que o sujeito perceba sua participação como significativa no grupo; não basta participar, tem que estar motivado e, conseqüentemente, assumir responsabilidades.

Contudo, o envolvimento num processo de planejamento participativo, no caso da construção do PPP, implica em os indivíduos se aprofundarem no conhecimento teórico, ou seja, abrir discussões, reflexões, estudos sobre a realidade que o grupo está vivenciando. Dessa forma, um outro ponto surge: o envolvimento responsável das pessoas, entendendo que na construção do PPP não apenas um grupo “assuma o processo participativo” (1994, p. 45), mas que todos os envolvidos possam sentir-se responsáveis pela realização e concretização do projeto.

O que não pode ser descartado é a disposição de correr riscos, e que os mesmos devem ser enfrentados e ajustados no decorrer do processo. Segundo Dalmás (1994, p. 47), “[...] é preferível o risco a uma segurança aparente provinda de belos planos, que, todavia, não conduzem a nada”. E, por fim, e não menos importante, faz-se necessário uma infra-estrutura adequada, dando suporte para que o “desejado possa tornar-se realidade” (1994, p.47).

Pode-se concluir, nessa segunda visão de construção do Projeto Político-Pedagógico, uma mudança de cultura e de organização, procurando trilhar novos caminhos, buscar parcerias indispensáveis e até então excluídas no momento de refletir sobre a escola; buscando, assim, uma consciência crítico-reflexivo sobre a realidade escolar e social, oportunizando uma educação de qualidade, em conexão com a realidade das pessoas envolvidas, ou seja, uma educação transformadora, cidadã e emancipadora.

4. MÉTODOS E TÉCNICAS

O presente estudo foi desenvolvido em uma escola pertencente à rede pública Municipal, da cidade de Jacaraci, Estado da Bahia, mantida pela Prefeitura Municipal de Jacaraci e responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura do Município. Essa escola é composta por alunos na faixa etária dos 10 aos 15 anos, atendendo a alunos oriundos da sede do Município e da Zona Rural, esse último sendo atendido pelo transporte escolar

Foi realizado um estudo teórico sobre o tema a ser trabalhado, servindo esse para fundamentação do trabalho de pesquisa e a formulação das questões a serem utilizadas nas entrevistas, bem como na discussão dos resultados obtidos posteriormente.

Aceitaram a participar da primeira etapa da entrevista vinte e cinco pessoas de diferentes segmentos escolares, escolhidos aleatoriamente, de ambos os sexos e idades, todos com vínculo na escola que o projeto de pesquisa foi desenvolvido. Após essa entrevista foram selecionados os entrevistados que tinham conhecimento do significado e a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico. As entrevistas foram realizadas fora do local de trabalho, em locais escolhidos previamente pelos entrevistados.

A primeira entrevista teve caráter quantitativo, para termos o número de sujeitos cientes do tema trabalhado, sendo a segunda parte da entrevista de caráter qualitativo, para posteriormente ser utilizado na análise e discussão dos depoimentos.

No horário e local da entrevista foi-lhes entregue o “Termo de consentimento”, salientando que a entrevista seria gravada, assim resguardando a liberdade de escolha dos sujeitos de participar ou não da entrevista, e sua possível desistência não acarretando nenhum prejuízo ao entrevistado; salientamos que as entrevistas serviriam apenas para a construção do trabalho de pesquisa e que seriam de caráter sigiloso.

A metodologia quantitativa contribuiu para o levantamento de dados, assim, possibilitando fazer uma amostragem do número de sujeitos excluídos do processo de construção do PPP, em seguida a pesquisa qualitativa contribuiu para a reflexão da vivência e conhecimento dos sujeitos estudados.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo teórico serviu como base para fundamentação do trabalho de pesquisa e para a formulação das questões utilizadas nas entrevistas, sendo essas transcritas nesse capítulo.

Participaram da primeira etapa da entrevista vinte e cinco pessoas de diferentes segmentos escolares, escolhidos aleatoriamente, de ambos os sexos e idades, todos com vínculo na escola que o projeto de pesquisa foi desenvolvido. Após essa entrevista foram selecionados os entrevistados que tinham conhecimento do significado e a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico. As entrevistas foram realizadas fora do local de trabalho, em locais escolhidos previamente pelos entrevistados.

A primeira entrevista teve caráter quantitativo, para termos uma amostragem do número de sujeitos cientes do tema trabalhado, sendo a segunda parte da entrevista de caráter qualitativo, para posteriormente ser utilizado na análise e discussão dos depoimentos.

No horário e local da entrevista foi-lhes entregue o “Termo de consentimento”, salientando que a entrevista seria gravada, assim resguardando a liberdade de escolha dos sujeitos de participar ou não da entrevista, e sua possível desistência não acarretando nenhum prejuízo ao entrevistado; salientamos que as entrevistas serviriam apenas para a construção do trabalho de pesquisa e que seriam de caráter sigiloso.

A metodologia quantitativa contribuiu para o levantamento de dados, assim, possibilitando fazer uma amostragem do número de sujeitos excluídos do processo de construção do PPP, em seguida a pesquisa qualitativa contribuiu para a reflexão da vivência e conhecimento dos sujeitos estudados.

Os resultados e discussões apresentados neste capítulo estão subdivididos em duas classificações de análise, para compor as questões relacionadas ao tema da dissertação. Os grupos de questões examinadas foram classificados: QUESTÕES I – Gestão Democrática na Escola; QUESTÕES II – Projeto Político-Pedagógico.

5.1. Grupo I – Gestão Democrática na Escola

A partir da análise das entrevistas envolvendo a comunidade escolar: professores, gestores, coordenadores, funcionários, alunos e pais, apenas os três primeiros tinham conhecimento da construção do Projeto Político-Pedagógico e responderam as questões solicitadas. Os demais sujeitos não possuem participação direta e/ou indireta na gestão democrática da escola, bem como no processo de construção do PPP.

Dos entrevistados, quatro fazem parte do quadro de funcionários permanentes da Secretaria Municipal de Educação do Município de Jacaraci; possuem experiência no magistério há mais de dez anos, sendo que apenas um entrevistado, atuando na coordenação pedagógica, possui uma experiência acadêmica de três anos em coordenação de escolas.

Os sujeitos que participam da construção da Gestão Democrática na escola, verbalizaram uma mínima compreensão sobre a gestão democrática, especialmente na questão sobre a importância da gestão democrática no ambiente escolar e como acontece esse processo.

Mediante a questão sobre qual o significado de Gestão Democrática, foi possível identificar a visão de cada entrevistado, suas dúvidas e receios quanto ao processo democráticos na gestão escolar, bem como a compreensão da realidade escolar e dos sujeitos envolvidos: *é onde todos participam a começar pelo diretor, vice-diretor, funcionários, alunos e pais de alunos (E1); é aquela ação de todos os membros da comunidade escolar, podendo participar da decisão da escola, de como será investido o dinheiro. Então todos os membros da escola vão decidir como vai ser utilizado isso [pausa] e das decisões administrativas e pedagógicas da escola (E2); Gestão democrática eu acredito que vai além do que a palavra quer dizer [pausa longa] vejo que é uma parceria que a escola trabalha, num regime de parceria, onde seus membros: corpo docente, discente e comunidade andam juntos (E3); Gestão Democrática na escola é quando a pessoa relaciona todos os trabalhos na escola é feito em comum acordo, entre a direção, aos professores e a coordenação (E4); pra mim Gestão Democrática na escola é a gestão que permite que todos tenham um trabalho consciente, voltado para as funções que cada um tem na escola e que dentro dessa função não venham a fugir das normas da escola e que cada um exerça dentro... [sem conclusão] (E5).*

Os conteúdos das respostas forneceram ingredientes para observarmos melhor o papel do gestor e a visão da escola sobre o processo organizacional, fazendo parte de um conhecimento restrito e diferente do que se entende por gestão. Segundo Kuhn (1982, apud Lück, 2007) “A gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração [...] como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, da visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade”.

Nesta mesma perspectiva, percebe-se o distanciamento da escola com a comunidade. Observou diante das perguntas aos entrevistados uma escola voltada para si e para os sujeitos que acreditam ser os construtores da educação, assim os interesses sociais não são considerados primordiais para a construção de uma escola realmente democrática (DELVAL, 2003).

As perguntas “O que é Gestão Democrática na escola?” e “Como acontece à Gestão Democrática na escola?” criou um paradoxo entre duas respostas referentes ao mesmo tema: [...] *é onde todos participam a começar pelo diretor, vice-diretor, funcionários, alunos e pais de alunos (E1)*. Direcionando a questão, Gestão Democrática, com o conceito de organização da escola, conforme apresentam Libâneo; Oliveira; Toschi (2008, p. 316): “As escolas são, pois, organizações e nelas se sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana”.

Porém, ao questionar sobre “*Como acontece essa gestão democrática*” a resposta toma outro rumo: “*quando nós precisamos resolver algum problema da escola a começar como a gente distribui o dinheiro do PDDE, nós não fazemos sozinhos, nós reunimos a unidade executora e nela consta de representantes de alunos, pais, funcionários, professores e diretor, aí distribuem o dinheiro de acordo a necessidade da escola com a participação deles todos, quando fazemos uma festa não fazemos sozinho, temos a participação também de pais, alunos, funcionários de modo geral e toda a clientela participa também [...]*” (E1). Podemos observar em sua fala o aspecto mais evidente em todos os entrevistados, que foi a compreensão errônea sobre a gestão democrática na escola, relacionado-a apenas ao papel da Unidade Executora¹³.

¹³ Unidade Executora segundo o site do MEC na página do FNDE, faz parte do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica [...] O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para

Essa confusão no significado de como acontece a Gestão Democrática é vista apenas na importância de investir o dinheiro da escola, programa do Governo Federal. A preocupação dos entrevistados quando se pergunta sobre a Gestão Democrática é unicamente com o dinheiro que o FNDE envia para as escolas: *“podendo participar da decisão da escola, de como será investido o dinheiro. Então todos os membros da escola vão decidir como vai ser utilizado isso” (E2).*

A preocupação observada em todos os entrevistados refere-se ao dinheiro que a escola recebe pelo PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e como são gastos essas verbas com materiais permanentes e de consumo. São realizadas apenas três reuniões anuais, apenas quando é recebido o dinheiro; a primeira para estabelecer as necessidades, a segunda para receber as tomadas de preços, e a terceira para efetuar a compra.

Em relação à pergunta “Como acontece à gestão Democrática na escola”, percebemos que algo não vai bem à escola (respostas negativas e categóricas), derivada da ação autoritária do regime de escolha do gestor e da condução das decisões a serem tomadas na escola: *“Ora... [é] a meu ver não acontece em nenhuma escola ainda que eu trabalhei, por falta de informação tanto dos diretores como de toda a equipe de professores [...] então o autoritarismo acaba impregnado na cabeça de todo mundo, tanto daqueles que estão à frente da escola como nos professores e todos os funcionários” (E2); “Não! Eu acredito que as coisas vêm muito prontas, vem de forma muito linear, às vezes a gente acata não sei se pela parte de quem acata existe certo comodismo ou se há certa imposição” (E3); “Infelizmente na escola que eu trabalho não existe uma gestão democrática na escola, visto que quando são feito algum trabalho, alguns projetos, alguns feriados que são colocados quando a gente é comunicado já está em cima da hora” (E4); “Não!” (E5).*

Todos, com exceção da gestora da escola, foram unânimes em responder negativamente. Notou-se nos professores entrevistados uma fisionomia de preocupação e temor em responder negativamente sobre a Gestão Democrática na

escola; em alguns momentos da entrevista, eles pausaram e/ou gaguejaram, sempre com a expressão de medo, preocupando-se e perguntando durante toda a entrevista se a entrevista gravada não seria divulgada no Município. Percebemos o medo de represália pela gestão da escola; o autoritarismo nas escolas fica evidente nas repostas de alguns entrevistados: *essa entrevista não será mesmo divulgada, né!?* (E3).

Segundo a resposta do entrevistado E2, a falta de informação de todos os segmentos da escola é fator decisivo na não concretização de uma Gestão Democrática, destacando o autoritarismo que impregna a cabeça de muitos; mais uma vez percebeu-se a pausa quando o entrevistado citou o nome “autoritarismo”, e a forma que acontece a escolha dos gestores das escolas.

O autoritarismo é evidente nas respostas dos entrevistados, o que está descrito na obra de Dalmás (1994, p.76): “O verticalismo em que as pessoas, em sua maioria, foram educadas, com freqüência são mantidas ao assumirem a função diretiva de uma instituição escolar”. Nas observações feitas na escola notou-se o tempo de atuação da gestora na mesma instituição há mais de vinte anos.

A (E5) foi categórica quando assumiu o posicionamento de que a gestão não é democrática a partir do momento que a direção assume todas as decisões e não aceita ou ignora a opinião dos profissionais. Esta resposta vem corroborar com Vianna (1986, p. 34, apud DALMÁS, 1994, p. 76): “Aprender a conviver e aceitar propostas da maioria é bastante difícil para as pessoas acostumadas a mandar, direcionar, oprimir e destruir”.

Um segundo ponto analisado nas entrevistas refere-se ao despreparo e acomodação dos professores. Observa-se no posicionamento do entrevistado: *às vezes a gente acata não sei se pela parte de quem acata existe certo comodismo ou se há certa imposição* (E3); apresentando durante a entrevista uma expressão fisionômica de descontentamento e/ou vergonha da ação.

Mais uma vez, podemos concatenar as respostas e as expressões durante a entrevista com as questões apresentadas por Dalmás (1994); a princípio o autor reflete sobre o despreparo dos professores, os envolvidos no processo educativo sabem da importância da gestão democrática, porém encontram-se despreparados para atuarem no planejamento participativo e na construção de uma escola democrática. Ressaltando que a escolha do gestor da escola é feito através de

indicação do executivo, não existindo qualquer movimento para a escolha de um gestor por voto da comunidade escolar.

Uma questão levantada pela E2, apresentando o curso de capacitação para gestores e professores realizado no Município “Gestão Escolar”¹⁴ que não teve participação ativa dos gestores: *“os diretores acabam não participando por achar que tem conhecimento suficiente”*.

Percebeu-se, a princípio, o descontentamento da entrevista quando relacionou os cursos oferecidos pelo Município e o descompromisso do diretor. Sempre que a (E2), que faz parte da coordenação pedagógica, refere-se à Gestão Democrática, dá ênfase à gestão da escola, mais do que aos professores.

A partir desse primeiro resultado, é possível concluir que o despreparo de alguns profissionais, a falta de uma participação ativa, o comodismo, o autoritarismo e o medo do desejo de mudar os paradigmas educacionais, são fatores decisivos para o fracasso na concretização de uma Gestão Democrática. As respostas de alguns entrevistados deixaram clara a falta de informação, alguns tiveram dificuldades em responder as questões relativas à Gestão Democrática, ou defini-las na sua realidade escolar.

Os problemas detectados ao longo das entrevistas relacionam-se à questão apresentada por Ferreira (2008) quando relata a falta de estrutura na escola, a relação entre desiguais no processo de gestão participativa, a falta de preparação da comunidade. Todos esses elementos primordiais para a Gestão democrática estão sendo excluídos da escola, às vezes por falta de informações, outras pela própria vontade dos sujeitos que não desejam modificar sua prática.

Esses fatos coletados nas entrevistas proporcionaram um entendimento sobre as dificuldades encontradas na escola, destacando-se a necessidade de uma política educacional que transforme algumas realidades, a partir da escolha dos gestores de forma livre e direta.

¹⁴ O curso de Gestão Escolar foi oferecido no Município de Jacaraci - Bahia, promovido pela União dos Municípios da Bahia (UPB), através da Universidade Corporativa dos Municípios da Bahia (UniUPB), destinado a secretários de educação, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. Tendo como objetivo Fortalecer competências relacionadas à prática da gestão escolar, viabilizando possibilidades de ferramentas eficazes no gerenciamento escolar tendo em vista o desenvolvimento de uma prática crítico-reflexivo em que sejam aplicados conhecimentos e habilidades para a melhoria na qualidade da educação.

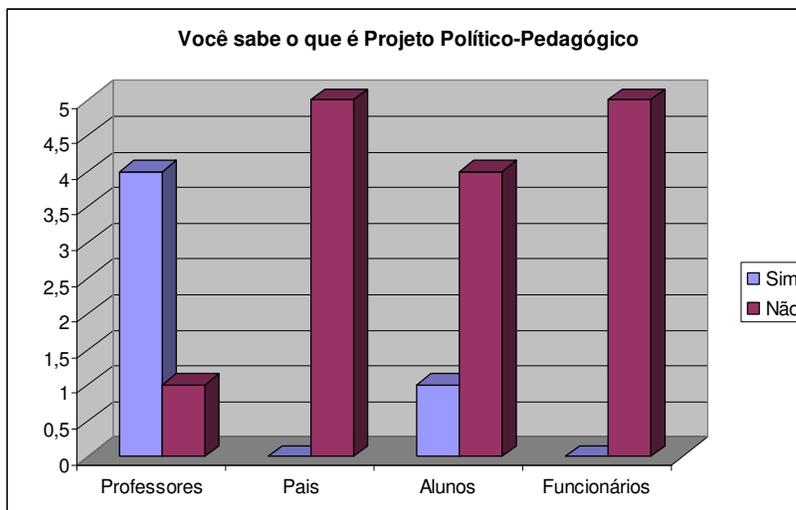
5.2. Grupo II – Projeto Político-Pedagógico

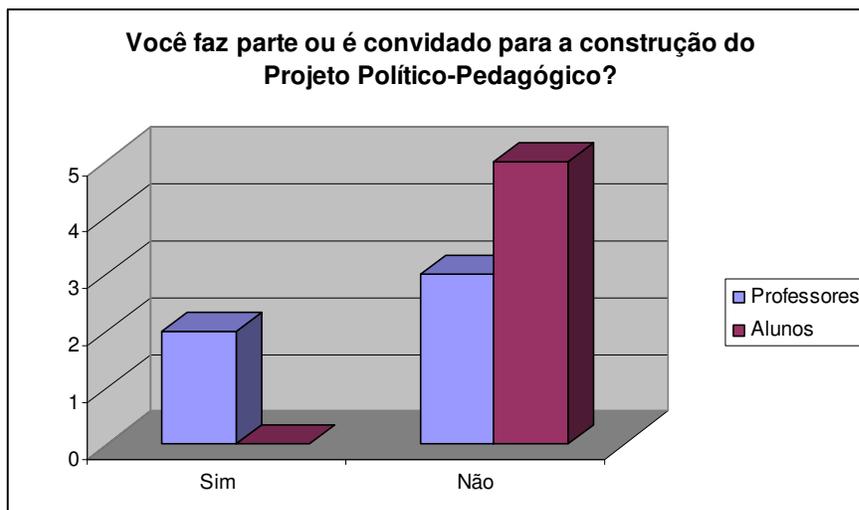
O aspecto mais evidente desse grupo de entrevistas foi a falta da participação, do conhecimento e da formação dos grupos envolvidos no Projeto Político-Pedagógico.

Anterior às entrevistas realizou-se uma pesquisa na escola. A princípio foi dividido em grupos e cada grupo constituído por cinco pessoas entrevistadas: o primeiro constituído por professores; o segundo formado por alunos de diferentes séries e turnos; o terceiro por pais de alunos; o quarto por funcionários da escola; e o quinto por comunidade em geral.

A pergunta era feita da seguinte forma: “Você sabe o que é Projeto Político-Pedagógico da escola?” Em caso de resposta positiva era direcionada uma segunda pergunta: “Você faz parte ou é comunicado para a construção do Projeto Político-Pedagógico?”. O resultado da primeira é que 100% dos pais de alunos e comunidade não tinham sequer conhecimento do que é Projeto Político-Pedagógico; dos professores tínhamos 80% de conhecimento, porém 60% participavam desse encontro, a justificativa desses 60% apenas na participação era a forma de escolha dos componentes ditadas pela gestão.

Dos alunos 20% tinham conhecimento, porém 100% desconhecem qualquer convite para participação na construção do PPP e 100% dos funcionários desconhecem o significado de PPP e não participam de quaisquer reuniões ou projetos na escola; apenas realizam suas funções.





Examinando esse primeiro momento para seleção dos sujeitos que participariam das entrevistas, pode-se perceber a não articulação escola-família-comunidade; a escola, na construção do Projeto Político-Pedagógico exclui esses dois últimos segmentos, esquecendo até mesmo do inciso VI do artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, que define o direito de todos e dever da família. Acredita-se que a partir do momento que a família tem o dever na educação de seus filhos, conseqüentemente deve participar do processo de decisões sobre a educação (ILMA E FONSECA, orgs. 2001).

A partir desse grupo de entrevistas, foram selecionados os sujeitos que tinham conhecimentos do Projeto Político-Pedagógico e participaram da construção, a fim de esclarecer alguns pontos importantes para a articulação entre a Gestão Democrática e a construção do Projeto Político-Pedagógico.

Para uma melhor análise dos dados, as perguntas foram relacionadas ao envolvimento dos sujeitos na construção do PPP da escola, como essas decisões foram tomadas pelo grupo, e como acontece a construção do PPP. Refletiram a insegurança e prática autoritária e a incompreensão da escola; mesmo tendo o conhecimento do correto, do eficaz, a escola opta para a facilidade e o descompromisso com a educação.

A resposta dada pela gestora da escola contradiz as respostas da coordenadora e dos professores. A primeira afirma categoricamente que todos participam do Projeto Político-Pedagógico, contribuindo em todas as decisões. Ao contrário dos demais entrevistados que refletem sobre a não participação de todos,

mas de um grupo de professores, considerados pela gestora da escola capazes de reformular o Projeto Político-Pedagógico.

O (E4) deixa claro quando se posiciona sobre a construção do PPP e o grupo de três ou quatro professores escolhidos pela gestora, sempre com a mesma expressão fisionômica de descontentamento: *essas pessoas geralmente fazem esse projeto, eles chegam com um objeto, exemplo, quando chega um recurso financeiro, corre para colocar em dia o PPP, é nessa correria que chamam dois ou três e simula a atualização do PPP.*

Nesta mesma perspectiva, a análise de alguns comentários dos professores sobre o envolvimento no Projeto Político-Pedagógico e sua construção, apresenta claramente a insatisfação com o processo de escolha dos envolvidos, a falta de motivação para a construção do PPP e, principalmente, as medidas prontas e acabadas apenas apresentadas ao grupo de professores para serem aprovadas.

De fato, esse ponto da entrevista foi carregado de informações desencontradas; percebeu-se a falta de conhecimento sobre a construção do PPP e a confusão entre PPP e Projeto Escolar, no momento que apresentam o Projeto de sala de aula como o PPP e não como uma das ações e/ou instrumentos para articular as ações a serem implantadas pela escola.

Os professores desconhecem sua função e importância nessa construção, sendo citado pelo entrevistado (C) quando afirma que o professor é capacitado para dar aulas e não para construir um PPP, diferente do que Veiga e Fonseca (2001, p. 150):

[...] os professores são agentes históricos [...] são profissionais com responsabilidades de relevância social [...] pesquisadores, estudiosos e produtores de conhecimentos na reflexão permanente e coletiva sobre as ações educativas e o desenvolvimento curricular.

A relação entre esses sujeitos: alunos, professores, gestão, comunidade escolar, devem estar articulados e através de uma cultura de comunicação construir e consolidar o PPP. O que não é observado nas entrevistas, o contrário, um PPP, construído por cópias de outros, em outras realidades, e com diferentes pontos de vistas, apresentado pela (E2) e corroborados pelos professores entrevistados.

Nas entrevistas todos apresentam a construção do PPP fora do contexto real, não expressando o desejo da maioria, mas a vontade de uma pequena parte de toda comunidade escolar, estabelecendo os seus desejos em detrimento do desejo da

maioria e, principalmente as ações refletidas e discutidas por este grupo que detêm o poder de decisão na escola de forma autoritária: *Já existia um Projeto Político-Pedagógico na escola [...] foi uma cópia de um outro projeto de uma outra escola, quando a gente pensou em reformular o PPP, a gente [pausa] pensou em fazer uma reunião com toda a comunidade escolar, com alguns pais para não virar bagunça, chamar alguns pais e todos os funcionários da escola, para fazer discussões e pra delegar funções para cada um, a partir do momento que cada um está envolvido no projeto estão aprendendo [...] Só que o que a diretora propôs [pausa] a diretora não aceitou, pois já existia um projeto e ela propôs que fosse feito um grupo de professores que estão fazendo uma faculdade ou que já tem uma graduação para que esses professores fizessem à reformulação do projeto, dessa forma eu não aceitei, mas o máximo que consegui foi que fizesse uma reunião com todos os professores, pra reformular o PPP, quando foi feita essa reunião, uma única reunião, foi feito de forma metódica, cada um leu um trecho do PPP e aí todo mundo foi dando uma opinião sobre o que deveria ser mudado do PPP.*

Deve-se chamar atenção a essa exclusão dos sujeitos: comunidade, alunos, pais de alunos, conseqüentemente a escola está fugindo da realidade social que esses indivíduos representam. Gandin (2008) destaca o pensamento inserido na realidade: “[...] a concepção de planejamento que se firma e que tem sentido é aquele que o considera uma metodologia científica para construir a realidade” (p. 39).

Outro fato a ser mencionado, coletado nas entrevistas, refere-se à avaliação do PPP pela escola. O que causou estranheza é a negação dessa avaliação. Segundo a coordenação da escola e os professores, não se avalia o andamento do Projeto Político-Pedagógico; esse é construído e arquivado para posteriormente ser reformulado segundo a necessidade da escola ou a apresentação aos órgãos públicos para financiamentos: *bom se ele é avaliado eu não sei... Ele é avaliado pelos professores, ele é avaliado quando é conveniente, prefiro usar essa expressão, e pronto! (E3).*

Segundo Dalmás (1994) é através da avaliação que os sujeitos conseguem descobrir se os objetivos propostos, que foram acordados nas reuniões do PPP, estão realmente obtendo os resultados pretendidos. A avaliação, segundo o autor, situa o grupo dentro do processo e possibilita julgar e rever a caminhada.

Outro aspecto que não pode deixar de ser analisado é o momento que pergunta sobre os entraves na construção do projeto político-pedagógico, em partes existe a consciência de que a escola e seus membros estão despreparados para atuarem na construção do PPP: *Capacitação, para ser feito um trabalho mais eficaz, precisamos estar mais capacitado, sentimos também que às vezes a secretaria deveria envolver mais (E1)*; por outro lado o maior entrave são problemas relacionados a gestão participativa, o profissional vê-se preso ao tempo e a falta de democracia na escola: *o principal problema é a falta da gestão participativa, um tempo para desenvolver, criar um projeto e colocar em prática e não ficar apenas no papel (E4)*; *O tempo, essa análise devia ser minuciosa, com mais discussão e mais reflexão (E5)*.

Por meio dos relatos coletados nas entrevistas, podemos apreender o conhecimento considerado “senso comum”, sem embasamento teórico, utilizando muito as expressões “acho que”, “penso que é assim”, “acredito que seja dessa forma” de forma simbólica, superficial e imaginativa, bem como as expressões fisionômicas, gestos excessivos, pausas, gagueiras, que mostram o despreparo de muitos profissionais, em contrapartida do conhecimento científico, dos aspectos sociais envolvidos na construção do PPP e na Gestão Democrática, bem como relacionar essas duas dimensões na prática cotidiana da escola.

As considerações citadas nessa discussão levam-nos a perceber o desajuste da escola em relação aos seus verdadeiros objetivos. As entrevistas deixam transparecer o autoritarismo e a possibilidade da escola caminhar ao fracasso, através das ações desenvolvidas e puramente alegóricas e que não produzem seus efeitos desejados; antes, continuam cometendo os mesmos erros e aplicando medidas que não resolvem, mas são paliativos que enganam tanto a comunidade como o próprio construtor do PPP.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos que os profissionais entrevistados neste estudo não conseguem explicar de forma objetiva e clara o conceito de Projeto Político-Pedagógico, nem conseguem expor com clareza o significado de Gestão Democrática. É como se conseguissem relacionar a Gestão Democrática como um dos princípios básicos para a construção de um PPP sólido e eficiente, onde seus objetivos sejam cumpridos na íntegra e avaliados em todo o processo e por todos os envolvidos.

Os dados coletados nas entrevistas são marcados por pausas (dúvidas) dos entrevistados, dando a impressão da falta de conhecimento sobre o assunto, podendo-se observar que não participam do processo de construção do PPP, gostam da palavra Gestão Democrática, mas não possuem fundamentação teórica alguma sobre o tema; apenas conhecem os verbetes, mas não associam o significante ao seu significado.

A prática da Gestão Democrática é fundamental para a construção do PPP, e um dos aspectos mais questionados está relacionado à escolha de dirigentes escolares. Esses continuam sendo nomeados pelo poder executivo, o que não corresponde aos anseios da comunidade escolar, mas a escolha político-partidária.

Podemos dizer, entretanto, que essas escolhas dificultam o processo de democratização da escola e, por conseguinte, a construção participativa do Projeto Político-Pedagógico. Ferreira org. (2008, p. 83) corrobora com essa afirmação: “[...] a livre indicação dos diretores pelos poderes públicos se configurava como a que mais coadunava e completava as formas mais usais de clientelismo”. A definição da autora sobre essa prática de escolha, que até então é realizada na escola observada, bem como no Município, o famoso “curral” eleitoral, “[...] uma política de favoritismo e marginalização das oposições”.

Os sujeitos estudados se contradizem durante as entrevistas, confundindo os termos Projeto Político-Pedagógico e Projeto de sala de aula, mostrando o desconhecimento sobre os termos utilizados e da função de cada um, criando assim um PPP apenas de amostragem e não de ação na realidade sobre a realidade.

Portanto, quando nos remetemos aos princípios básicos da Gestão Democrática para a construção de um Projeto Político-Pedagógico eficaz e real,

precisamos refletir sobre a formação desses profissionais, as práticas educacionais as que estão submetidos num processo educativo excludente e autoritário, a falta de motivação dos profissionais em relação à carga horária exaustiva e a falta de tempo entre a vida fora da escola e a profissional.

Por outro lado, as deficiências na política pública, o descaso com a organização e estrutura escolar, o cumprimento da legislação e as etapas que devem ser observadas para o cumprimento dessas leis. A estrutura organizacional da Secretaria de Educação, essa que reflete sobre a prática nas escolas.

Neste trabalho, acupamo-nos em discutir a construção do Projeto Político-Pedagógico considerando a dimensão da Gestão Democrática, observando que o descompromisso em todas as esferas administrativas e pedagógicas ocasiona o fracasso das ações do PPP, principalmente quando excluem a sociedade nessa construção. Os resultados deste projeto demonstraram, claramente, a falta de informação e o despreparo dos profissionais que estão à frente da escola.

Ao afirmarmos a importância da Gestão Democrática na construção do Projeto Político-Pedagógico, pressupomos a existência de alguns parâmetros que devem ser observados. Nesse cenário, entendemos que a reflexão sobre a prática vigente na escola e a organização da esfera Municipal poderá construir uma prática responsável na aplicação do planejamento participativo e alcançar os objetivos desejados por toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BAHIA, *Portaria nº. 12.712/08*. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/supav/Portaria_n12712.pdf> Acesso em 10 fev. 2009.
- _____, Decreto nº. 11.218 de 18 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.aplbejequeie.com.br/Decreto.pdf>> Acesso em 10 fev. 2009.
- BRASIL, *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Imprensa Nacional, Divisão de Editoração, 1997, 258 p.
- _____, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 10 fev. 2009.
- BARROSO, J. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: IIE, Instituto de Inovação Educacional. 1995.
- BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. São Paulo: Fundação Clemente Mariani, v. 4, dez. 1996.
- DALMÁS, A. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FERREIRA, N. S. C. (org.). *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HERNÁNDEZ, F. O Projeto Político-Pedagógico vinculado à melhoria das escolas. *Pátio*, Porto Alegre, n. 25, p.08-11, fev./abr. 2003.
- LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LÜCK, H. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- NIDELCOFF, M. T. *Uma escola para o povo*. 37 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RIBEIRO, M.L. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, W. Jr. *Democracia o governo de muitos*. São Paulo: Scipione, 1996.

SANTOS, B. S., AVRITZER, L. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SILVA, J. M. *A autonomia da escola pública: A re-humanização da escola*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SILVA, E. T., *Magistério e Mediocridade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

VEIGA, I. P. A., FONSECA, M. (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, I. P. A., RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ANEXOS**ANEXO A – Entrevista**

Nome: _____

Aluno () Pais de aluno ()_ Funcionário da escola () Professor ()

Você sabe o que é Projeto Político-Pedagógico

sim () não ()

Você faz parte ou é comunicado para a construção do Projeto Político-Pedagógico

() sim não ()

ANEXO B – Entrevista semi-estruturada

Caracterização

Nome: _____

Cargo/Função: _____

Representação: _____

Regime de trabalho:	Contrato Concurso Público Cargo de Confiança	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 30px; height: 30px;"> <tr><td style="width: 100%; height: 100%;"></td></tr> <tr><td style="width: 100%; height: 100%;"></td></tr> <tr><td style="width: 100%; height: 100%;"></td></tr> </table>			

Escola _____

1. O que é Gestão Democrática na escola?
2. Como acontece a gestão democrática na escola?
3. Qual o envolvimento dos sujeitos no processo do planejamento participativo na escola?
4. Todos participam de igual forma nas reflexões e ações durante as reuniões para elaboração do PPP?
5. Qual o seu papel na construção do PPP? Sente-se realmente envolvido no processo de construção do PPP?
6. Qual o grau de motivação e responsabilidade dos envolvidos?
7. Como são escolhidos envolvidos na construção e elaboração do PPP na escola?
8. Qual a importância do planejamento participativo na escola?
9. Quais os segmentos que participam e qual o grau de colaboração de cada envolvido?
10. De que forma a escola reflete sobre os problemas apresentados em conjunto?
11. Como acontece a participação dos envolvidos na construção do PPP da escola?
12. Qual o seu grau de conhecimento teórico sobre a prática participativa?
13. Qual a função e o papel do PPP na escola?
14. Como acontece a avaliação do PPP e quem dela participa?
15. Quais os principais entraves durante a construção do PPP na escola?