



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**UM OLHAR NAS CONCEPÇÕES DA COMUNIDADE  
ESCOLAR ACERCA DO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA  
DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Samuel Robaert**

Três Passos, RS, Brasil  
2012

---

**UM OLHAR NAS CONCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR  
ACERCA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA  
IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Samuel Robaert**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para  
obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr. Marilene Gabriel Dalla Corte

Três Passos, RS, Brasil  
2012

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional**

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

**UM OLHAR NAS CONCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR  
ACERCA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA  
IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

elaborada por  
**Samuel Robaert**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

Marilene Gabriel Dalla Corte, Dr. UFSM.

(Presidente/Orientadora)

Celso Ilgo Henz, Dr. UFSM.

---

Hugo Antonio Fontana, Dr. UFSM.

Três Passos, 08 de novembro de 2012.

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso De Pós-Graduação A Distância  
Especialização Lato-Sensu Em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **UM OLHAR NAS CONCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR ACERCA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

AUTOR: SAMUEL ROBAERT

ORIENTADORA: MARILENE GABRIEL DALLA CORTE

Data e Local de defesa: Três Passos, 08 de novembro de 2012

Este trabalho propõe compreender a visão dos gestores, professores e demais integrantes da comunidade escolar acerca do Projeto Político Pedagógico, no sentido de verificar como interfere nas decisões tomadas na Escola e na concretização de ações que visem à implementação das ideias e pressupostos contidos no Projeto Político Pedagógico. Os compromissos da Escola com as políticas públicas para a educação pressupõem um amplo comprometimento do gestor e dos professores da Instituição pelas melhorias nos índices educacionais e a implementação de ações que possam levar aos alunos educação de qualidade. Passados vários anos da proposição deste novo formato na organização da educação brasileira, sob o viés da democratização da escola pública, permanecem muitos equívocos e dúvidas quanto à elaboração e a implementação do Projeto Político Pedagógico. Com esta pesquisa constatou-se que, no dia a dia da Escola o foco das preocupações dos gestores acaba sendo resolver situações conforme vão surgindo; já para os professores a preocupação é essencialmente cumprir a carga horária e desenvolver o conteúdo; os alunos se preocupam com avaliações e em passar de ano; pais não se preocupam necessariamente com o que e como os filhos estão aprendendo, mas que os filhos aprovelem no final do ano. Assim, o Projeto Político Pedagógico acaba sendo um documento necessário e determinado pela legislação, mas não necessariamente um documento norteador dos pressupostos e ações educacionais na escola, faltando, efetivamente, o espaço de compartilhamento, de reflexão, de revisão das posições, de planejamento e de [co]responsabilidade de ações coletivas a curto, médio e longo prazo. E é isto mesmo que o Projeto Político Pedagógico, justamente, propõe à organização da

---

Escola: estabelecer preceitos e prioridades, definir estratégias e ações coletivas que estejam voltadas para a função da escola, no sentido de promover práticas educativas significativas à qualidade de vida em sociedade.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Projeto Político Pedagógico. Comunidade Escolar.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - PROPOSTAS DE AÇÃO .....	22
Tabela 2 - INDICADORES DAS PRIORIDADES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA .....	24

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A – Questionário semiestruturado para os gestores .....	84
ANEXO B – Questionário semiestruturado para os professores .....	85
ANEXO C – Questionário semiestruturado para os pais .....	87

---

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONCEITOS INTRODUTÓRIO .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO BÁSICO NA CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA .....</b>	<b>28</b>
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>49</b>
<b>4 RESULTADOS E ANÁLISES SOBRE AS CONCEPÇÕES E AÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR ACERCA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ..</b>	<b>55</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os compromissos da Escola com as políticas públicas para a educação pressupõem um amplo comprometimento do gestor e dos professores da Instituição pelas melhorias nos índices educacionais e a implementação de ações que possam levar aos alunos educação de qualidade.

A Lei 9.394/96 regulamenta a gestão democrática e determina a necessidade de que todas as escolas construam o seu Projeto Político Pedagógico. No artigo 12, inciso I, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê o compromisso da instituição escolar na elaboração e execução da sua proposta pedagógica; no inciso VII destaca o dever desta em informar aos pais sobre a execução de sua proposta pedagógica; no artigo 14 pressupõe a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Contudo, passados vários anos da proposição deste novo formato na organização da educação brasileira, sob o viés da democratização da escola pública, permanecem muitos equívocos e dúvidas quanto à elaboração e a implementação do Projeto Político Pedagógico, um documento tão importante para a Escola.

Muitos se pautaram, quando da elaboração do documento, em uma “deformação idealista, que valorizava apenas as ideias, os postulados filosóficos das ideias, as boas intenções, mas não se comprometiam com a efetiva alteração da realidade” (VASCONCELLOS, 1999, p. 60). O foco das preocupações dos gestores das escolas, nesta perspectiva, acabou sendo o de resolver as situações e as dificuldades conforme fossem surgindo, ou seja, a grande preocupação é manter a escola funcionando; já para os professores a preocupação é essencialmente cumprir a carga horária e “desenvolver todo o conteúdo”; os alunos se preocupam com avaliações e em “passar de ano”; pais não se preocupam necessariamente com o



que e como os filhos estão aprendendo, mas que os filhos “aprovem no final do ano”.

Assim, o Projeto Político Pedagógico acaba sendo um documento necessário e determinado pela legislação, mas esquecido devido à rotina escolar e a necessidade de se resolver no que é urgente e individual, faltando o espaço do compartilhamento, da reflexão, da revisão de posições, do planejamento e da co-responsabilidade de ações coletivas a curto, médio e longo prazo. E é isto mesmo que o Projeto Político Pedagógico, justamente, propõe à organização da escola: estabelecer prioridades, definir estratégias e ações coletivas que estejam voltadas para a função social da escola, resolver problemas e, portanto transformar a prática da escola e a sua realidade. Nesta perspectiva, Libâneo (2008, p. 266) complementa:

[...] o Projeto Político Pedagógico deve dar respostas consistentes a esta pergunta: quais objetivos devem ser formulados e quais ações concretas devem ser empreendidas para que a escola melhore o seu funcionamento, no sentido de propiciar aprendizagens mais eficazes, sólidas e duradouras dos alunos?

Entre as muitas características constitutivas de um Projeto Político Pedagógico, também, cabe salientar a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) na sua construção. A participação na construção e consecução do PPP é o que confere legitimidade ao mesmo, conforme afirma Veiga (2003, p. 277): “A legitimidade de um Projeto Político Pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações”.

Certamente que a visão dos gestores, professores e demais integrantes da comunidade escolar sobre este documento interfere nas decisões que se tomam na Escola e na concretização de ações que visem à implementação das idéias e pressupostos contidos no Projeto Político Pedagógico.

Para tanto, esta pesquisa está ancorada nas seguintes problemáticas: Quais as concepções construídas por gestores e demais integrantes da comunidade, de uma escola de educação básica, sobre a construção e consecução do Projeto Político Pedagógico (PPP)? Quais as relações existentes entre as concepções acerca do PPP da escola e as ações compartilhadas para a melhoria na qualidade de ensino nesta instituição? A proposição com esta pesquisa é estabelecer

---

possíveis relações entre as concepções existentes, o processo de construção do PPP, a elaboração do documento e a sua efetiva implementação.

Assim sendo, nesta pesquisa objetivou-se, de maneira geral, reconhecer e analisar a relação existente entre as concepções e ações dos gestores, professores e demais membros da comunidade escolar quanto ao processo de construção e consecução do Projeto Político Pedagógico de uma escola pública de Três Passos – RS. Por objetivos específicos priorizou-se: verificar a compreensão e a relevância que os gestores, professores e demais membros da comunidade escolar atribuem ao Projeto Político Pedagógico da sua escola; reconhecer as concepções teóricas dos gestores e professores acerca do Projeto Político Pedagógico e suas implicações para a qualidade da escola básica; identificar se há ou não participação dos membros da comunidade escolar na construção e consecução do Projeto Político Pedagógico da escola e no que isso repercute; compreender a historicidade relacionada aos processos de construção do Projeto Político Pedagógico nesta escola de educação básica.

Com a finalidade de realizar um estudo de cunho teórico-prático e, portanto, relacional entre a empiria da Escola alvo e as teorias na área da gestão educacional, buscou-se como referência autores que abordam aspectos fundamentais ao processo de construção do Projeto Político Pedagógico, entre eles Vasconcelos (1999), Veiga (2003), Libâneo (2001; 2008), Luck (2006), Padilha (2002), Medel (2008). Também, cabe registrar que foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, junto aos gestores, professores e demais membros da comunidade de uma Escola pública de Três Passos – RS.

Este trabalho de pesquisa é composto de um referencial teórico, subdividido em duas partes: a primeira consiste em uma revisão teórica dos conceitos relativos à construção e implementação compartilhada do Projeto Político Pedagógico e a segunda parte, uma defesa da participação como princípio básico na construção e consolidação de uma escola democrática, onde procura-se apresentar os benefícios da prática da construção e implementação compartilhada do Projeto Político Pedagógico. A seguir, é desenvolvida a descrição da metodologia adotada, seguindo dos resultados e das análises sobre as concepções e ações da comunidade escolar acerca do seu Projeto Político Pedagógico. E, por fim, as conclusões finais deste trabalho de pesquisa.

---

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONCEITOS INTRODUTÓRIOS

Há polêmica em torno da terminologia adequada para intitular o Projeto Pedagógico de uma instituição educacional. É Projeto Pedagógico, Projeto Político Pedagógico, é Proposta Pedagógica? Qual a terminologia correta? Qual concepção permeia tal terminologia?

A Lei 9.394/96, em seu artigo 12, define como Proposta Pedagógica e dá a incumbência da sua elaboração às Instituições de Ensino. Entretanto, a atual Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 promulga a terminologia Projeto Político Pedagógico com ênfase ao aspecto central da educação relacionado à formação de cidadãos constituídos em uma escola democrática para todos e de qualidade social.

Para Veiga (2011) todo o projeto pedagógico é político, pois se articula com o compromisso sociopolítico, com interesses reais e coletivos da população escolar. Ele tem um compromisso com a formação do ser humano para a sociedade.

Segundo Saviani (apud VEIGA, 2011, p. 13) “[...] a dimensão política se cumpre na medida em que se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Ainda, em Veiga (2011), o projeto é pedagógico, pois é responsável pela formação do cidadão, onde a escola é responsável por definir ações educativas cumprindo seus propósitos de ter um cidadão responsável, crítico, criativo e comprometido.

Vasconcelos (1999), também, prefere utilizar a nomenclatura Projeto Político Pedagógico frente à Proposta Pedagógica, pois entende que esta terminologia representa de forma completa as “[...] dimensões mais específicas da escola

(comunitárias e administrativas, além da pedagógica), até as mais gerais (políticas, culturais, econômicas, etc)” (VASCONCELOS, 1999, p. 169).

Libâneo (2008) questiona a nomenclatura mais adequada ao se referir a este documento central para a atividade pedagógica da escola:

Como se denomina este projeto? Projeto educativo, projeto pedagógico, projeto político-pedagógico, projeto pedagógico-curricular, plano de escola? Não há uma denominação que tenha unanimidade entre os educadores. **A rigor, o que importa é o processo de ação – reflexão – ação que se instaura na escola, envolvendo todos os seus integrantes.** (p.161, grifo nosso)

Para que um Projeto Político Pedagógico, definido assim por Veiga (2011) e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, seja de qualidade, esse termo deve ser utilizado por completo, pois vivencia uma democracia, participação ativa de todos com permanente reflexão e discussão dos problemas da escola. Os termos “político” e “pedagógico” são, portanto, indissociáveis, pois propiciam a experiência democrática necessária à participação de todos os membros da comunidade escolar.

Mas o que vem a ser o Projeto Político Pedagógico? No que se constitui?

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola retrata sua realidade. Será um trabalho de construção e reconstrução que exige a participação de todos: equipe administrativa: diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente administrativo; equipe técnico-pedagógica: coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionários: serventes, merendeiras, inspetores de alunos; alunos, responsáveis pelos alunos e membros da comunidade local. (MEDEL, 2008, p. 1)

O PPP, nesta concepção, está relacionado a realidade de uma escola democrática e cidadã, o que pressupõe a participação de todos na elaboração do documento que retrata esta escola, mas que, também, destaca os desafios a serem enfrentados no futuro e nas ações que serão efetivadas quando do enfrentamento desses desafios. Portanto, construir e implementar participativamente trata-se de um dos pilares de sustentabilidade da gestão democrática nas escolas públicas.

Segundo Ferreira (2004, p. 1241): “Gestão significa tomada de decisões, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades”. Ainda, Cury (2002, apud FERREIRA, 2004, p. 1242) destaca que “[...] a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos”. Lück (2011, p. 21),

também, destaca a intrínseca relação entre o emergente modelo de gestão e a participação nos processos de tomada de decisão:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão [...] já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos.

Assim, o sucesso de uma instituição está significativamente relacionado à mobilização de todos, de maneira conjunta, o que dá as pessoas oportunidade de sentirem-se responsáveis pelos resultados do trabalho coletivo da escola.

O Projeto Político Pedagógico, nesta perspectiva, constitui-se importante mecanismo de participação e compartilhamento de decisões e ações colegiadas, devido a seu poder articulador e organizador, por meio do engajamento de todos em busca de atingir os pressupostos teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem, assim como soluções para os diferentes problemas da escola, fazendo com que todos tenham um sentimento de pertença ao grupo, estabelecendo-se uma “coerência comum” (VEIGA, 2003).

O PPP da escola, para além de ser um mero documento, se constitui num mecanismo de democratização, justamente, porque torna possível relacionar e projetar a escola ideal com a escola real, tendo por base a inter-relação entre o presente e o futuro através da participação e responsabilização de todos. No entanto, como marco regulatório ou pressuposto legal, o Projeto Político Pedagógico corre o risco de ser burocratizado, transformando-se em um documento pronto e acabado, já que “[...] a inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes” (VEIGA, 2003, p. 271). Nesta perspectiva, cabe a compreensão do que significa “projetar” e, também, dar consecução às ações pensadas e planejadas. Projetar significa lançar-se para frente.

Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado ante determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, compreendendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, apud VEIGA 2011, p. 12)

---

Vasconcellos (1999), também, discute o significado e a importância do planejamento para a escola, quando coloca que “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível [...] o real ser comandado pelo ideal’ (p. 35)”. Para este autor, planejar remete a querer mudar algo e acreditar na possibilidade de mudança da realidade.

O fator decisivo para a significação do planejamento é a percepção por parte do sujeito da **necessidade de mudança**. É claro que se tudo vai bem, nada há para se modificar na escola [...] O ponto de partida é uma pergunta básica: há algo em nossa prática que precisa ser modificado, transformado, aperfeiçoado? Se não há, não se precisa de projeto. A ausência de falta, a inapetência (física e/ou intelectual), a ausência de desejo é sinal de estagnação, e, portanto, de morte. (VASCONCELLOS, 1999, p.36, grifos do autor)

Para Libâneo (2008), também, o ato do planejamento consiste na antecipação da prática, de forma a fazer previsões e programar ações, sendo essencial para os processos de tomada de decisões. Desta forma, o planejamento da escola se traduz em planos e projetos que são fundamentais, na perspectiva do autor, para que a gestão da escola não ocorra “ao sabor das circunstâncias” (p. 149), ou seja, de improviso, sem avaliação dos resultados. Mas o que deve ser planejado na escola? Segundo Libâneo (2008, p. 149)

A ação de planejar subordina-se à natureza da atividade realizada. No planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola.

Para isso, faz-se necessário o conhecimento da realidade, a reflexão sobre a mesma e a determinação coletiva de coordenadas a serem seguidas por todos para que se atenda às necessidades sociais e individuais dos alunos.

A necessidade do planejamento conjunto surge quando os diversos atores envolvidos na educação sentem a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, no sentido de mudança da realidade existente para a realidade desejada. Assim, de acordo com Veiga (1998, apud BAFFI, 2002, p. 1).

[...] o projeto político pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado.

---

O PPP precisa refletir a realidade concreta da escola, considerando os vários aspectos que a determinam e não uma realidade mascarada, pois se pretende que a comunidade, ao refletir sobre sua realidade, possa trabalhar coletivamente e traçar estratégias para avançar na busca de uma educação de qualidade para todos.

Lück (2011, p. 53) aborda os objetivos da proposição do Projeto Político Pedagógico, tendo em vista a promoção da participação como condição para se atingir a qualidade de ensino, os quais são:

- a) Garantir significado social às ações e práticas pedagógicas, no contexto escolar.
- b) Elevar os padrões de qualidade da organização escolar e dos resultados de seu trabalho educacional.
- c) Envolver a família e a comunidade no processo político-pedagógico escolar.
- d) Promover o sentido de corresponsabilidade e compromisso coletivo dos participantes da escola por suas ações.
- e) Estabelecer maior integração entre currículo escolar/aprendizagem dos alunos e a realidade.
- f) Criar ambiente formador de cidadania e aprendizagem de habilidades participativas.

A proposição do Projeto Político Pedagógico e sua consecução compartilhada objetivam, primeiramente, proporcionar a experiência democrática nas escolas, de maneira que o exercício de [re]construção da cidadania possa ser apreendido pelas pessoas e que, no uso dessa cidadania, possam contribuir para o amadurecimento da sociedade, superando antigas práticas não democráticas tão bem articuladas e enraizadas historicamente.

No uso dessa cidadania, ao participar da construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, a comunidade desenvolve um sentimento de [co]responsabilidade pela consecução do mesmo, ou seja, todos passam a sentir-se parte efetiva e importante para que a escola atinja seus objetivos educacionais. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica passa a ser organizada em virtude dos objetivos que a comunidade escolar conclui serem fundamentais para essa escola, deixando de ser “solta” e sem significado para a vida do aluno. Por isso, como organizador do trabalho pedagógico da Escola, o PPP possibilita que os professores trabalhem com objetivos claros, relacionados aos objetivos da Instituição; os conteúdos escolares também deixam de serem fins em si mesmos, passando a ser conectados com a vida e com a realidade dos alunos. Dessa forma, com um ambiente democrático, ampla liberdade de trabalho para os professores e o

---

compartilhamento das responsabilidades, passa a haver uma melhoria nos padrões de qualidade do trabalho pedagógico da escola.

Assim, percebemos que os objetivos relacionados à proposição e consecução coletiva e participativa de um Projeto Político Pedagógico traduzem a vontade da sociedade brasileira de mudanças e reconhecem o papel central da educação e da Escola nesta necessária transformação. Por isso, não é possível que o PPP seja aceito pela comunidade escolar como um simples documento, como ampliação da burocracia escolar ou como se estivesse desligado do cotidiano escolar e tampouco é aceitável que os gestores ignorem a importância e a relevância do PPP para a organização e democratização da Escola.

No entanto, apesar de inaceitável, muitas vezes, a construção deste documento não expressa os anseios da sociedade, mas, de maneira geral, tem se traduzido apenas no cumprimento de normas, ou seja, ainda é retrato da mera expressão da visão tecnicista presente em muitas escolas.

Nesta perspectiva, Veiga (2011) afirma que o projeto não pode ser algo construído e engavetado e, em seguida, encaminhado para as autoridades com a comprovação de que certa determinação do Sistema de Ensino foi cumprida. Vasconcellos (1999), também, aponta esta questão como problemática central do planejamento escolar, quando afirma, por exemplo, que com certa frequência os professores são chamados a determinadas tarefas de preenchimento de formulários com objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação ou, ainda, para participarem da discussão do PPP da escola sem, no entanto, haver um envolvimento com este projeto.

Lück (2011) argumenta que a realização de ações episódicas, que indicam a falta de visão do todo em relação aos processos educacionais, está relacionada com a falta de planejamento. A autora aponta:

Essa falta, aliás, sustenta a atuação orientada por demandas e pressões imediatistas, pelo ativismo e pela síndrome de “apagar incêndios” cuja ocorrência, aliás, é comumente considerada como sendo resultado do sistema e não da orientação e modo de agir espontaneista de pessoas, com enfoque reativo, visando resultados próximos. (p. 83).

Assim sendo, o planejamento da escola, que deveria estar relacionado, primeiramente a construção, e frequentemente à consecução do seu Projeto Político Pedagógico, permite que se supere a tendência de agir episodicamente, ou seja, em



situações casuais “[...] que resultam na construção de rotinas vazias de possibilidade de superação das dificuldades do cotidiano” (LÜCK, 2011, p. 83).

Sobre estas práticas casuais e ações não pensadas e planejadas no conjunto da escola, Vasconcellos (1999) aponta que, muitas vezes, se age mecanicamente, com o objetivo de cumprir os prazos exigidos pelas Mantenedoras ou Sistemas de Ensino e o planejamento acaba ficando vazio de significados, sem sentido real para a escola.

O autor, também, discute alguns fatos observados nas escolas, com referência aos planos que são entregues e engavetados, quando coordenadores, orientadores e supervisores cobram exaustivamente os professores para que entreguem os seus planos: a prática do professor não leva em conta o que foi planejado; planos são copiados de livros; escolas fazem projetos e estes ficam esquecidos; escolas com belos textos na sua filosofia, no regimento, mas permanecendo práticas contraditórias; a escola constrói o projeto, mas com a mudança do governo ele acaba esquecido e engavetado; a escola faz o projeto político pedagógico só porque a Coordenadoria de Educação ou Mantenedora fez esta exigência ou como forma de “cumprir a lei”.

De maneira geral, o que Vasconcellos (1999) constata é a total descrença no planejamento. Mas por que isso acontece? Não seria o planejamento e decorrentes planos verdadeiros mecanismos de democratização e qualificação da escola básica e, sobretudo, de organização do trabalho docente? Como uma escola pode desenvolver com coerência seu papel social sem dar a devida importância ao planejamento?

Em relação a estas ideias percebidas entre os educadores, Veiga (2011) afirma que o Projeto Político Pedagógico é um planejamento da escola que se preocupa em instaurar uma forma diferenciada de organização do trabalho pedagógico que,

[...] rompa a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (p.14)

Apesar de constatar a descrença dos educadores no planejamento, Vasconcellos (1999) reafirma a sua importância e destaca aspectos do planejamento que podem contribuir para uma escola mais democrática, como dar coerência à

---

ação da instituição, integrando e mobilizando o coletivo de pessoas que perfazem a escola em torno de consensos, superação do caráter fragmentário das práticas em educação, ajudar a prever e resolver dificuldades, fortalecer o grupo para enfrentamento e superação de conflitos e contradições.

O Projeto Político Pedagógico, documento norteador do trabalho escolar e resultando de processos de planejamento coletivo e compartilhado, pode aglutinar e mobilizar as pessoas em torno de uma causa comum, ou seja, “[...] ser um elemento estruturante da identidade da instituição” (VASCONCELLOS, 1999, p. 61).

Devido a seu caráter coletivo, o Projeto Político Pedagógico pode contribuir para a superação da imposição ou disputas individuais que são muito prejudiciais para a escola. As ideias de Veiga (2011) corroboram com esta perspectiva ao postularem que o Projeto Político Pedagógico “[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias” (p. 13).

Como plano global da instituição, como instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade, o PPP é um elemento de organização e integração das atividades práticas na instituição, não devendo ficar basicamente no nível filosófico nem no nível de constatações sociológicas de um diagnóstico (VASCONCELLOS, 1999).

Para isso, Vasconcellos apresenta sugestões para a construção do PPP da Escola, que requer ser estruturado em três partes principais: marco referencial, diagnóstico e programação, ou seja, não se constitui apenas em referencial ou ideário filosófico, mas, também, nas intenções que se tem em relação a estes a fim de planejar melhorias na educação e na proposta que a Escola está construindo e buscando elementos fundantes.

Detalhando o que Vasconcelos (1999) entende por Marco Referencial, o autor coloca que o mesmo nasce de um questionamento que a escola democrática se faz no sentido dos esforços depreendidos por ela para efetivamente colaborar na construção do homem novo e da nova sociedade. Assim, o Marco Referencial expressa o porquê do trabalho da Escola e as perspectivas para a caminhada.

O Marco Referencial é a tomada de posição da Instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o ‘rumo’, o horizonte, a direção que a Instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências,

---

da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação. (VASCONCELOS, 1999, p.182)

O Marco Referencial tem, ainda, a função de fornecer parâmetros, critérios para a realização do diagnóstico e pode ser subdividido em Marco Situacional, Marco Filosófico e Marco Operativo.

O Marco Situacional se constitui em um olhar da comunidade sobre a realidade mais ampla na qual está inserida e não uma análise, que é feita no diagnóstico. O Marco Filosófico abrange a visão de homem e sociedade e, por consequência, de educação que a Instituição deseja construir. O Marco Operacional expressa o ideal específico da Instituição.

Quanto ao diagnóstico, este é mais que um “[...] levantamento de dificuldades ou de dados da realidade” (VASCONCELOS, 1999, p. 188), correspondendo a várias tarefas, como conhecimento da realidade, julgamento desta e localização das necessidades. Gandin (1983, apud VASCONCELOS, 1999, p. 188) define bem o significado de diagnóstico para o Projeto Político Pedagógico:

O Diagnóstico é a parte de um plano que profere um juízo sobre a instituição planejada em todos ou em alguns aspectos tratados no Marco Operacional [...], juízo este realizado com critérios retirados do mesmo Marco Operacional e, sobretudo, do Marco Filosófico [...] O Diagnóstico é o resultado da comparação entre o que se traçou como ponto de chegada (Marco Referencial) e a descrição da realidade da instituição como ela se apresenta. (p.29)

Trata-se, portanto, de um olhar atento à realidade para identificar as necessidades radicais, não um simples processo de crítica, mas um processo de identificação dos problemas a serem enfrentados e de possibilidades e potencialidades do contexto real.

Vasconcelos (1999) aponta fatores que podem interferir decisivamente na elaboração do diagnóstico, como falta de um instrumento adequado de levantamento de dados; falta de clareza de critérios para análise dos dados; insegurança em expressar a verdade; medo das críticas que surgirão; não conseguir ver os problemas que existem; falta de visão da totalidade da Escola; falta de tempo para a reflexão.

A programação consiste basicamente em: “[...] o que vai para o plano é relevante e, deve acontecer!” (VASCONCELOS, 1999, p. 195), ou seja, a partir do diagnóstico se estabelecem propostas de ação, organizando-as em ordem hierárquica de prioridade, em função das condições que a Instituição possui. Estas

---

ações podem ser diferenciadas como: ação concreta, linha de ação (que corresponde a orientações gerais, princípios e políticas), atividade permanente e determinação (normas e regras, ou seja, ações marcadas por caráter de obrigatoriedade).

Na perspectiva de Libâneo (2008), é importante compreender o Projeto Pedagógico Curricular (nomenclatura utilizada por este autor para se referir ao Projeto Político Pedagógico) como um instrumento de organização da escola. Segundo o autor “[...] o projeto é ao mesmo tempo um desejo, uma utopia, e uma concretização [...] o projeto incorpora a utopia, mas sua característica é organizar a ação, por isso precisa ser operacional” (p. 161).

Como instrumento de organização, o PPP não pode substituir a gestão da escola e nem ser confundido com tal, pois são duas coisas diferentes. Conforme Libâneo (2008, p. 153) “[...] o projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação”. Assim, a gestão põe em prática o que o projeto da escola propõe tornando este um instrumento da gestão. Por isso, o projeto deve sintetizar o que se tem, o que se deseja, o que será feito em função do que se deseja, e como saber se o que está sendo feito corresponde ao que se deseja.

A fim de tornar as reflexões acima operacionais, Libâneo (2008, p. 164-165) apresenta um roteiro para a formulação do PPP, composto dos seguintes tópicos:

- a) contextualização e caracterização da escola (aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos, condições físicas e materiais da escola, caracterização dos elementos humanos, breve história da instituição);
- b) concepção de educação e de práticas escolares;
- c) diagnóstico da situação atual (levantamento e identificação de problemas e necessidades a atender, definição de prioridades, estratégias de ação, escolha de soluções);
- d) objetivos gerais;
- e) estrutura de organização e gestão (aspectos organizacionais, administrativos e financeiros);
- f) proposta curricular (fundamentos sociológicos, filosóficos, psicológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos);

- g) organização curricular (por séries, ciclos, plano de ensino das disciplinas, objetivos das disciplinas, conteúdos, metodologias e avaliação da aprendizagem);
- h) proposta de formação continuada dos professores;
- i) proposta de trabalho com os pais;
- j) formas de avaliação do projeto.

Padilha (2002) apresenta diversas sugestões no que diz respeito à participação de todos os envolvidos na construção, consecução e avaliação do PPP, a partir de uma “[...] metodologia dialógica e problematizadora baseada na formulação de perguntas que procuram verificar causas remotas e próximas dos problemas sobre os quais os participantes se pronunciarão” (PADILHA, 2002, p.77), permitindo a construção de elementos instituintes de uma cultura escolar pautada em princípios da gestão democrática.

As questões que Padilha (2002) inicialmente propõe estão em consonância com o que Vasconcellos (1999) também apresenta. Na perspectiva dos autores, a construção do PPP passa pela operacionalização de alguns passos: a) como entendemos o mundo em que vivemos; b) quais as utopias que nos movem nesse mundo; c) qual a escola dos nossos sonhos; d) qual o retrato da escola que temos; e) o que faremos na nossa escola.

Os três primeiros passos são uma explicitação da compreensão de mundo, os valores e os compromissos que a escola assume diante desta compreensão e que definem a “cara da escola”, sua identidade, o rumo que se deseja tomar daqui para frente, constituindo o que Vasconcellos e Padilha denominam de Marco Referencial.

Padilha (2002) sugere, para iniciar a construção do PPP, que se verifiquem as opiniões da comunidade escolar sobre,

[...] os porquês de estarmos como estamos, quais as causas que consideramos positivas ou negativas, no aspecto social, político, econômico, cultural religioso, etc., e que nos levaram, em termos gerais, à realidade que temos hoje. (p. 78)

O autor, também, apresenta possíveis perguntas para esta etapa:

1. Como compreendemos, vemos, sentimos o mundo atual?
2. Quais são seus principais problemas e suas maiores necessidades?
3. Quais são as causas da situação atual em termos sociais, políticos e econômicos?
4. Quais são os efeitos da globalização sobre a qualidade de vida no mundo de hoje? (p. 78)

---

Em relação a uma visão mais utópica do mundo, compartilhada pelo grupo, o autor propõe os seguintes questionamentos:

1. Que tipo de homem e de sociedade queremos construir?
2. Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?
3. Que tipo de relações devem ser estabelecidas entre professor e aluno, entre a escola e a comunidade?
4. Qual é o papel do Estado em relação à educação, em termos ideais? (p. 80)

Após uma síntese dos resultados obtidos, poder-se-á estabelecer possíveis saídas para os problemas levantados, organizá-los por categorias e mesmo levantar ações e estratégias. Diante disso, Padilha (2002, p. 81) propõe os seguintes questionamentos, com o objetivo de organizar as ideias de ações levantadas:

1. Em relação à dimensão pedagógica: como desejamos o processo de planejamento e a nossa autonomia pedagógica? Como desejamos o objetivo, o conteúdo, a metodologia e a avaliação? Como desejamos a disciplina, a relação professor – aluno?
2. Em relação à dimensão comunitária: Como desejamos o relacionamento na escola e dela com a comunidade? Como desejamos o relacionamento com a família e a comunidade?
3. Em relação à dimensão administrativa: Como desejamos a organização administrativa da nossa escola? Como desejamos a elaboração do Regimento Escolar? Como desejamos a comunicação na nossa escola?
4. Em relação à dimensão financeira: Como desejamos a nossa autonomia financeira? Como desejamos investir os recursos da escola? Como desejamos participar da gestão financeira da escola?

Segundo o autor, todas estas etapas que constituem o marco referencial são importantes para que a escola possa se conhecer bem e ter a dimensão mais precisa possível de sua realidade. Por isso, o estabelecimento do marco referencial é um rico momento de aprendizagem para todos, além de estabelecer relações de confiança e reciprocidade entre todos os setores e pessoas que formam a escola. Como consequência deste trabalho coletivo, há o desenvolvimento de um sentimento de [co]responsabilização de todos pela consecução do que foi estabelecido como objetivos da escola.

Como forma de estabelecer um plano de ação que evolva a todos, Padilha (2002) sugere que o plano de ação seja elaborado através da discussão de três pontos: a) avaliação dos resultados do ano anterior; b) definição do auto-retrato da escola (leitura de mundo); c) definição dos compromissos a serem assumidos para aperfeiçoar o retrato da escola. Quanto ao tópico “a”, o autor propõe os seguintes questionamentos para nortear as discussões:

- a) Quais foram os principais problemas que dificultaram a realização de nossa proposta pedagógica?
- b) Quais foram os índices de evasão na nossa escola?
- c) Quais as principais dificuldades apresentadas em sala de aula?
- d) Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola e pelos diferentes segmentos escolares?
- e) Como os recursos foram aplicados e utilizados na escola? Quais foram as principais fontes? Eles foram suficientes?
- f) Houve participação do coletivo escolar na decisão sobre onde, como e quando aplicar os recursos?
- g) A APM apresentou, regularmente, todos os seus balancetes? A escola recebeu recurso ou ajuda de alguma instituição parceira? Quais as condições dessa parceria? (PADILHA, 2002, p. 84).

Padilha, também, apresenta uma proposta de ação na forma de tabela, muito útil quando da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, que pretende sistematizar possíveis soluções para os problemas encontrados na elaboração do marco referencial e irá constituir uma proposta de ação.

#### PROPOSTAS DE AÇÃO

<b>PROBLEMAS CONCRETOS</b>	<b>O QUE FAREMOS PARA SUPERAR ESTE PROBLEMA<sup>1</sup></b>	<b>PROPOSTA DE AÇÃO</b>
<b>1. A indisciplina e a violência estão altas na escola.</b>	Palestras na escola; reuniões com pais; definir normas com alunos.	Organização do calendário escolar com encontros regulares com pais.
<b>2. Ameaçar, falar alto, gritar com os alunos.</b>	Formação de professores, respeito ao aluno.	Organização do calendário escolar com encontros regulares com professores e especialistas.
<b>3. Avaliação do aluno muito rígida e tradicional.</b>	Curso sobre avaliação e reunião com pais.	Elaboração de uma proposta diferenciada de avaliação que contemple a avaliação do aluno, do professor e da instituição.
<b>4. Dinâmica e horário das reuniões de pais e mestres.</b>	Previsão no calendário escolar de encontros regulares com pais.	Reuniões Regulares com pais e formação com a presença de especialistas.
<b>5. Discurso e prática de professores não coincidem.</b>	Previsão de Formação Continuada para professores com especialistas nas áreas.	Formação Continuada utilizando a carga horária de hora-atividade dos professores na Escola.
<b>6. Falta de integração direção – professores – pais.</b>	Encontros regulares entre professores e pais.	Encontros regulares entre pais e professores.
<b>7. Falta de maior participação dos pais na escola.</b>	Encontros regulares com pais para discutir os problemas da Escola.	Encontros regulares com pais e professores.

<sup>1</sup> A questão orçamentária é fundamental nesse momento e durante todo o processo de planejamento. Os segmentos escolares deverão levantar dados sobre a origem e aplicação dos recursos utilizados pela escola, além de acompanhar e fiscalizar sua aplicação. Algumas propostas de ação exigem, automaticamente, uma vinculação orçamentária, para cobrir as despesas e os gastos decorrentes. Cabe à direção da escola (em conjunto com a APM) disponibilizar a todos os segmentos essas informações (PADILHA, 2002).

<b>8. Funcionários da escola não são ouvidos.</b>	Encontros entre gestores e funcionários para avaliação dos serviços prestados na Escola.	Encontros regulares com os funcionários dos setores da Escola.  Encontros de formação para os funcionários.
<b>9. Os pais e mães não estão acompanhando seus filhos.</b>	Chamamento dos pais à Escola.	Encontros regulares com pais para formação.
<b>10. Reprovação e evasão – taxas ainda muito elevadas.</b>	Acompanhamento da aprendizagem dos alunos pelo serviço de orientação educacional.  Desenvolvimento de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem	Encontros regulares com alunos e pais.  Acompanhamento individual dos alunos.  Formação Continuada de professores.  Uso de recursos da informática (objetos de aprendizagem)

TABELA 1 - Adaptação de propostas de ação, com base em Padilha (2002, p. 84 - 85)

O próximo passo é fazer uma leitura do mundo em que está inserida a escola e, então, confrontar com os dados levantados a partir da proposição das ideias quando da elaboração conjunta do Marco Referencial. Para tanto, Padilha (2002, p. 87) apresenta algumas sugestões:

1. Em relação “à leitura do mundo”: É importante para o planejamento a aplicação de métodos científicos de investigação da realidade? Que dados da sua escola, sugeridos na etnografia da escola, seu grupo já conhece e quais dados desconhece completamente? De que comissões de trabalho os integrantes do seu grupo poderão participar?
2. Em relação aos dados da realidade escolar já existentes: Quais os aspectos positivos que podemos apontar em relação aos trabalhos desenvolvidos em nossa escola nos últimos anos? Que inovações educacionais foram implantadas em nossa escola recentemente? Quais são nossas maiores dificuldades para a realização de um trabalho pedagógico de maior qualidade nesta escola? Como temos enfrentado esses problemas?
3. Em relação a outros dados que eventualmente ainda não temos: Quantos pais de alunos e professores são sindicalizados? Eles assistem tevê regularmente? Que tipo de programação? Quais são as principais queixas dos segmentos escolares? No que a nossa comunidade se diferencia de outras comunidades? Quais são os hábitos culturais e desportivos de nossa comunidade? Qual é o lazer predominante? Qual é o padrão de interação professor – aluno – comunidade mais praticado em nossa escola?

Por fim, as ações, segundo Vasconcellos (1995, p. 163-168, apud PADILHA, 2002, p. 88) podem ser classificadas em ações concertas, que tem caráter de terminalidade, linha de ação, que indica um comportamento, um modo de ser e agir, atividades permanentes, que representam as rotinas da escola, ou seja, atividades que se repetem com determinada frequência e determinações, que são normas



estabelecidas por um caráter de obrigatoriedade e que atingem a todos de alguma forma.

Para execução desta etapa, Padilha sugere prioridades ao Projeto Político Pedagógico da escola com o objetivo de sistematizar as ideias levantadas pelo grupo:

#### INDICADORES DAS PRIORIDADES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

<b>PRIORIDADES</b> (itens dispostos por ordem de importância/urgência)				
<b>ORDEM DAS PRIORIDADES</b>	<b>1. AÇÃO CONCRETA</b>	<b>2. LINHAS DE AÇÃO</b>	<b>3. ATIVIDADES PERMANENTES</b>	<b>4. DETERMINAÇÕES OU NORMAS</b>
	Ação concreta com caráter de terminalidade.	Orientação geral, princípios, modos de agir coletivos atitudes esperadas.	Propostas de ação que se repetem com frequência na instituição.	Ações marcadas com caráter de obrigatoriedade, que atingem a todos ou a alguns sujeitos.
<b>1*</b>	Formação de professores	Respeito com os alunos e todas as pessoas	Formação de professores	Definir estratégias de formação continuada com professores.
<b>2*</b>	Formação de pais.	Encontros regulares com pais.	Curso sobre avaliação/ciclos e conversa com os pais.	Definir normas com os alunos.

TABELA 2 - Adaptação de indicadores das prioridades do Projeto Político Pedagógico da escola, com base em Padilha (2001, p.89)

O autor coloca, ainda, ações sob a responsabilidade dos gestores a fim de garantir a gestão democrática do processo. Segundo Padilha, “[...] o diretor da escola e seu vice, responsáveis pela coordenação de todas as atividades escolares, devem ser capazes de ‘seduzir’ os demais segmentos para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola” (2002, p. 75), do que inferimos que são eles os responsáveis por envolver a todos na elaboração do PPP da escola.

Lück (2011, p. 78), também, aponta que aos gestores compete a criação e sustentação de um ambiente propício à participação de professores, alunos e pais, pois é desta forma que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e

cidadania, que são condições necessárias para que a gestão democrática efetivamente ocorra e permita a formação de seus alunos com qualidade.

Infelizmente muitas escolas não tem conseguido implementar seus PPP's em virtude das dificuldades em torno da aceitação de mudanças, ao contrapoder exercido pelos professores na escola (PARO, 2011), às resistências à mudança (LÜCK, 2010; 2011), à visão técnica-burocrática dos gestores (administradores) (LIBÂNEO, 2008; LÜCK, 2010; 2011); à centralização do poder na figura do diretor e/ou equipe administrativa da escola (LÜCK, 2010; 2011); aos baixos níveis de participação, à falta do sentimento de pertença (VEIGA, 2011); à cultura escolar negativista (MEDEL, 2008) e outros fatores e elementos condicionantes desta situação já discutidos neste texto.

No entanto, percebe-se que escolas que conseguem obter bons resultados e implementar melhorias que se traduzem em avanços na qualidade da educação, expressa pela diminuição da evasão e repetência, garantias de sequência nas séries, ou seja, baixa distorção idade/série e bons índices de participação da comunidade na escola (BRASIL, 2010), são escolas que conseguem construir e implementar seus Projetos Políticos Pedagógicos de forma participativa e democrática. Neste sentido, o ideário construído por gestores, educadores, pais e alunos influi nas formas de construção e implementação participativa do planejamento da escola e na construção de uma escola democrática e cidadã.

Nesse sentido, Malheiro (2005) investiga os caminhos e estratégias que algumas escolas do Rio de Janeiro – RJ adotam para a elaboração dos seus Projetos Político Pedagógicos com o objetivo de auxiliar outras Escolas a encontrarem seus próprios caminhos. Para isso, aborda algumas questões importantes para se compreender o porquê de algumas escolas descobrirem seu caminho e outras não, entre elas:

1º) o que faz com que algumas escolas consigam elaborar os seus Projetos Político-Pedagógicos e outras não?; 2º) com relação às que conseguem elaborá-los, por que algumas não são eficientes na sua aplicação?; 3º) com relação às que conseguiram elaborá-los e lograram ser bem sucedidas na sua realização, quais foram os fatores internos e externos da comunidade escolar que favoreceram tal sucesso? (MALHEIRO, 2005, p. 81)

A preocupação de Malheiro, também, aponta-nos que pesquisar os fatores que levam a concepções equivocadas da relevância do Projeto Político Pedagógico é indispensável, pois permite discutir com os gestores a importância do

estabelecimento de objetivos e ações estratégicas para se chegar a escola sonhada pela comunidade, bem como a importância de se discutir com a comunidade escolar os problemas da educação e buscar alternativas conjuntas de superação.

O Conselho Nacional de Educação, ao estabelecer Diretrizes Gerais para a Educação Básica, no sentido de garantir a democratização do acesso, a inclusão, permanência e a conclusão com sucesso das crianças, jovens e adultos além da aprendizagem para a continuidade dos estudos e progressiva obrigatoriedade da Educação Básica, no artigo 44 da Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, apresenta orientações de como deve se constituir um Projeto Político Pedagógico:

I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo [...]; II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar; III - perfil real dos sujeitos – que justificam e instituem a vida da e na Escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar; IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico; V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola; VI - os fundamentos da Gestão Democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil); VII - programa de acompanhamento de acesso, permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar; VIII- programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes; IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa[...]; X - a concepção de organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. (BRASIL, 2010)

A legislação pretende, desta forma, orientar os Sistemas de Ensino e as Escolas quanto à elaboração do PPP de maneira que este venha a contribuir para nortear e organizar o trabalho administrativo-pedagógico na Instituição de ensino, voltado, é claro, para a educação de qualidade social que atenda as necessidades formativas do cidadão e, por consequência, da sociedade brasileira. Para isso, são necessários objetivos claros, ou seja, a instituição deve saber onde quer chegar e, em relação a isto, a visão de homem, sociedade e o posicionamento político influenciam o caminho que se toma. Por isso a necessidade de se especificar as concepções que pautam o planejamento da escola, bem como a visão desta sobre o seu trabalho pedagógico e sobre os objetivos de seu trabalho: o ensino e a aprendizagem de qualidade.

---

Na busca da educação de qualidade social, algumas orientações ficam expressas na Resolução acima destacada, como a gestão democrática compartilhada e participativa, a formação continuada dos professores, o acompanhamento sistemático dos avanços, da evasão e repetência dos alunos buscando a superação dos índices de retenção e evasão bem como a distorção idade-série, bem como o planejamento de tempos e espaços que atenda aos objetivos educacionais da escola. Fica evidente, portanto, através da redação desta legislação educacional, que o PPP não pode se constituir apenas de um ideário filosófico e político, conforme também aponta Vasconcellos (1999), mas deve consistir em um planejamento da escola em ações concretas e permanentes que venham proporcionar aos estudantes educação de qualidade social.

No artigo 9º, a mesma Resolução aborda que a escola de qualidade social tem a sua centralidade no estudante e na aprendizagem, o que faz necessário, de acordo com o inciso III, “[...] **foco no Projeto Político Pedagógico**, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes” (BRASIL, 2010, grifo nosso). Assim, a lei determina claramente a esperada relação entre um PPP construído com a integração em processo colaborativo dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes de comunicação interessados em educação e a ansiada qualidade da educação.

De acordo com o artigo 10 da Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, a definição de padrões mínimos de qualidade aponta para a necessidade de reconhecer que a sua avaliação deve vincular-se à ação planejada coletivamente pelos sujeitos envolvidos na escola. Ao vincular a elaboração coletiva do PPP à exigência de padrões mínimos de qualidade, o artigo 8 dessa Resolução determina quais são estes padrões mínimos de qualidade: pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos da aprendizagem na escola e seu sucesso, redução da evasão, da reprovação e da distorção idade/ano/série. Tal padrão de qualidade é, então, resultado de uma ação coletiva através do envolvimento de todos e o PPP é o eixo aglutinador de ações que visam esta educação de qualidade (BRASIL, 2010). O planejamento conjunto de ações, portanto, faz necessário que os sujeitos envolvidos tenham clareza sobre os princípios e finalidades da educação, bem como dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da relevância do PPP assumido coletivamente e que

---

respeite a diversidade e pluralidade cultural e dos padrões mínimos de qualidade (BRASIL, 2010).

O artigo 43 da Resolução CNE/CEB Nº 4/2010 faz referência direta ao PPP como mais que um simples documento e, sim, como um mecanismo necessário para viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. (BRASIL, 2010)

A Lei promulga, através das orientações e incentivo propostos para a construção do PPP, que a escola exerça a sua autonomia e que uma nova ordenação democrática das relações possa favorecer e fortalecer o trabalho coletivo em busca de padrões de qualidade de educação para todos. Por isso, a Resolução CNE/CEB Nº 4/2010 faz referência à terminologia Político Pedagógico, no entendimento de que o planejamento da escola é mais do que pedagógico; é político ao expressar determinada intencionalidade da escola, ao expressar determinada visão de homem e sociedade e ao vivenciar uma estrutura social dividida em classes dentro de um modelo capitalista.

## **2.2 A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO BÁSICO NA CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA**

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções sobre qual deve ser o papel da escola e que tipo de ser humano se deve construir para a vida em sociedade. A visão técnico-científica e as diversas concepções que giram em torno de uma visão sociocrítica (LIBÂNEO, 2008) divergem em múltiplos aspectos.

A administração escolar, quando respaldada pelo ideário neoliberal e na perspectiva capitalista, com claros princípios fordistas de divisão do trabalho, é denominada por Libâneo (2008) como técnico-científica. Quando pautada nas práticas democráticas e participativas, o mesmo autor a denomina de sociocrítica. Da mesma forma, Lück (2011), também, faz distinção entre os princípios da administração, de cunho tecnicista ou emergente da gestão, este último relacionado às práticas democráticas.

---

As práticas administrativas da visão técnico-científica são influenciadas pelos mesmos princípios de quem administra uma fábrica. Nesta visão, a escola é neutra e deve funcionar de forma prática e racional, cada um exerce a sua função como em uma linha de montagem e, ao final, temos o nosso “produto”. Para alcançar eficiência, predomina o planejamento e organização para alcançar melhores índices de eficácia. As decisões são centralizadas na figura do diretor e há alto grau de hierarquização de funções. Também, tudo o que a escola e os professores precisam fazer, ou seja, o papel e a função que cada um deve desempenhar já estão previamente estabelecidos.

Diferentemente da abordagem técnico-científica de gestar a escola, as concepções relacionadas a uma linha mais sociocrítica concebem a escola com um espaço não neutro, não passível de ser observado de fora e ser entendido de forma objetiva, pois é formado por pessoas, ou seja, o espaço escolar é construído pelo coletivo de pessoas que a constituem, envolvendo professores, alunos, pais e funcionários. Nesta visão, prevalecem formas democráticas de gestão com processos coletivos e participativos de tomada de decisões e há práticas de natureza colaborativa. Daí decorre que professores, alunos, pais e gestores tornem-se sujeitos históricos, isto é “[...] sujeitos capazes de intervir conscientemente e coletivamente nos objetivos e nas práticas de sua escola, na produção social do futuro, da comunidade, da sociedade” (LIBÂNEO, 2008, p. 160).

Paro (2011), na mesma perspectiva, estabelece diferenças nítidas entre os princípios administrativos e o conceito mais abrangente de gestão. O autor percebe que, embora existam muitos defensores da aplicação dos princípios de administração de uma empresa na escola, há uma diferença clara entre ambos. Para isso, argumenta que as empresas, embora ofereçam produtos diferentes, tem como objetivo final o lucro, por isso podem seguir os mesmos princípios administrativos, mesmo que adotando técnicas diversas e relacionadas à especificidade dos seus produtos. Entretanto, na escola, não é possível a aplicação dos princípios da administração tais como aplicados em uma empresa, Já que a preocupação central da escola é a formação do cidadão crítico, autônomo e atuante em sociedade, um cidadão “sujeito do desenvolvimento da sua personalidade” (PARO, 2011, p. 37).

A escola tem objetivos muito diferenciados dos de uma empresa tipicamente capitalista e, logo, o que torna uma empresa destas, eficiente, não é capaz de atingir

---

os mesmos objetivos em uma escola. Apesar disso, Paro (2011, p. 37) afirma que “[...] esse modo equivocado de ver a administração da escola, sob o prisma da empresa mercantil continua muito presente nas políticas públicas”.

Lück (2011) aborda as mudanças que vem ocorrendo no meio educacional na perspectiva do que vem chamando de mudança paradigmática. Citando Capra (1993, p. 13), a autora define que um paradigma “[...] significaria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam determinada visão da realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza” (p. 34), ou seja, o paradigma é um conjunto de ideias que estabelecem um modo de ser e pensar coletivo, dentro de um determinado contexto. Assim sendo, entender a mudança paradigmática emergente é importante para o gestor compreender o que se espera da sua atuação no novo contexto social e econômico e as relações que esta tem com as decisões que se tomam na escola e com o caráter democrático e participativo destas decisões; o que coloca o PPP da escola no centro de tudo o que se faz no espaço escolar.

Além disso, não é mais possível, diante da crescente complexidade das organizações e dos processos sociais que nelas ocorrem, que estas organizações sejam orientadas pela visão técnico-científica, que concebe as organizações como máquinas e as pessoas que nela atuam como componentes dessa máquina, controlada de fora para dentro (LÜCK, 2011).

Percebe-se que, muitas vezes, ao mesmo tempo em que as práticas da escola permanecem num paradigma técnico-científico, as instituições procedem com uma simples mudança terminológica, sem, no entanto, haver mudança das práticas que efetivamente ocorrem na escola. Proceder com uma simples mudança terminológica não garante à instituição uma ampliação da visão de administração para gestão. Para isso, é necessário um novo entendimento de organização educacional, não que substitua a administração, mas a que supere o enfoque fragmentado.

O conceito de gestão educacional, portanto, pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto: abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não considerada pelo conceito de administração, e, portanto, superando-a. (LÜCK, 2011, p. 55)

Na administração, em que predomina a centralização da autoridade e da responsabilidade pela tomada de decisões na pessoa do diretor escolar, predomina

---

um distanciamento entre os que formulam as políticas educacionais e programas escolares e os que executam estas políticas. Para Lück (2011, p. 78) “[...] essa centralização ocorre acentuadamente em organizações burocratizadas, com minuciosa divisão de tarefas e delimitação rígida de hierarquia, dentre outros aspectos”. Este distanciamento tem provocado uma série de problemas, como a instituição de política públicas que desconsideram a heterogeneidade das escolas, bem como as desigualdades sociais, culturais e econômicas que marcam profundamente nossa sociedade; a falta de percepção das necessidades reais; as generalizações que despreocupam-se com a realidade concreta e a burocratização e hierarquização de controles (LÜCK, 2011).

Tal visão, de que a todas as escolas são aplicáveis às mesmas políticas públicas, demonstra falta de compreensão da complexidade das relações que se estabelecem nas escolas, caracterizadas por um conjunto de percepções e práticas que juntas formam uma cultura escolar que marca profundamente cada instituição, ou seja, as escolas são marcadas pela heterogeneidade e não pela homogeneidade com que são tratadas. Tal postura faz com que os Sistemas de Ensino sejam incapazes de compreender os problemas reais de cada instituição, impossibilitando, também, a aplicabilidade eficiente das políticas públicas.

[...] tais condições são consideradas como responsáveis pela falência do modelo predominante de administração educacional, caracterizado por um alto grau de ineficiência e ineficácia traduzidos nos elevados índices de repetência e evasão escolar, acentuando os índices de distorção idade-série e de exclusão da escola de um grande segmento da população. (COSTA, MAIA & MANDEL, 1997, apud LÜCK, 2011, p. 78)

Diante da grande ineficiência e ineficácia do antigo modelo de administração escolar, o novo modelo de gestão propõe a descentralização das decisões, trazendo para a escola uma experiência democrática de partilha de responsabilidades através da participação de todos nos processos de tomada de decisão. Isto acarreta uma profunda mudança na forma de se ver e entender a gestão da escola, onde os processos de descentralização ocorrem através da participação da comunidade na elaboração e implementação compartilhada do Projeto Político Pedagógico, permitindo que se construa o entendimento coletivo de que a educação é uma responsabilidade de todos.

No entanto, esta participação pode muitas vezes estar sendo mascarada pelos gestores (administradores?), pois existe a tendência de se modernizar práticas



---

mudando-se meramente a nomenclatura, sem, contudo, mudarem-se as concepções que levam a tais práticas e, por isso, elas continuam as mesmas. Assim, o que pode acontecer é que a participação seja manipulada de modo a atender às exigências legais e como forma a promover legitimidade a decisões já tomadas anteriormente por um grupo menor. Lück (2011, p. 24) aponta que,

[...] realizam-se reuniões, debates, seminários em que são apresentadas para discussão questões a partir de decisões e ideias já formadas antecipadamente a respeito, ou então que se tem a oportunidade de falar à vontade, de exercer o “direito de voz e opinião” sem esforço pelo aprofundamento da compreensão sobre as questões tratadas e pela construção de compromissos coletivos em torno delas.

Então, é importante ficar claro que a simples discussão ou expressão do aval por decisões já tomadas não conferem caráter democrático a uma instituição, muito pelo contrário, apenas salientam a resistência à mudança e falta de gestão articuladora competente, o que Cardoso (1995, apud LÜCK, 2011) denomina de pseudodemocracia. O fato da principal característica da gestão democrática ser muitas vezes banalizada pode estar relacionado aos diferentes significados atribuídos à participação.

Lück (2011) aponta que, realmente, em muitas circunstâncias os professores tem sido chamados a participarem, como em atividades extracurriculares por exemplo, ou, ainda, para decidir sobre problemas apontados pela direção da escola, “[...] cujas soluções alternativas são sugeridas pela própria direção, servindo a assembleia para referendar tais decisões” (p. 32). Nesse caso, a autora salienta que se trata de participação passiva, que pode até trazer resultados imediatos benéficos, mas que, em longo prazo, produz resultados altamente negativos que deterioram a cultura organizacional da instituição, pois: a) destroem as possibilidades de colaboração; b) promovem o descrédito na direção; c) geram desconfiança e insegurança; d) destroem as sementes de participação que passam a se sentir usadas e negar o processo e a legitimidade deste.

Ao contrário desta prática, o que se espera é uma participação efetiva em que,

[...] os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. (LÜCK, 2011, p. 33)

Uma participação que precisa acontecer não de forma passiva e na forma do que a autora aponta ser participação como presença. Nesta forma de participação, por exemplo, professores trabalham meramente por obrigação e, quando podem, “escapam” do seu trabalho; pais atuam nos Conselhos Escolares somente atendendo a solicitação da direção da escola e validando seus atos; alunos vão para a escola por obrigação ou por determinação de seus pais. Percebe-se que, o que ocorre efetivamente quanto à participação é que os sujeitos envolvidos agem sem intencionalidade de contribuir para o sucesso da escola e esta permanece na inércia, com as mesmas dificuldades, limitações e desafios. Portanto, o que conta é apenas a presença da pessoa e, nesse sentido,

[...] evidencia-se, pois, a significação inadequada e falsa de participação, nesse entendimento, que considera a presença física, o estar presente, como o bastante para que a pessoa seja considerada participante. Deixa-se de considerar o que o termo em si pressupõe, além de fazer parte de, a ação efetiva de contribuição para o desenvolvimento da organização ou unidade social. (LÜCK, 2011, p. 37)

Muitos, também, acreditam que oportunizar espaço para que as pessoas expressem suas ideias e opiniões sobre determinado assunto, a possibilidade de se falar sobre o que se sente é uma característica da participação. Um olhar mais perspicaz, no entanto, pode elucidar situações muito contraditórias na escola: as pessoas falam e expressam o que pensam, mas sobre algo que já está decidido e, portanto, já é apresentado como algo pronto e acabado. Assim, muitas vezes, se tende a considerar boa uma reunião onde o maior número possível de pessoas se sentiu à vontade para se expressar e o grau de participação é medido pela quantidade de “falas” e “contribuições”, mas o que realmente ocorre, no entanto, é que esta participação termina por aí. As decisões já foram tomadas e todos ajudam a referendar o que já havia sido anteriormente decidido, sem participar efetivamente da construção de uma proposta, apenas a discussão da implementação de uma proposta pronta e unilateral.

Este tipo de participação não cabe em uma escola que se pretende que seja democrática e reflexiva. Alarcão (2011), ao se referir a uma escola reflexiva, propõe que uma escola enquanto tal é uma escola com projeto e que este “[...] projeto é uma construção cujo processo de elaboração implica tomada de decisões” (ALARCÃO, 2011, p. 95). A autora enfatiza, também, que esta característica de reflexividade é consequência de um processo de “[...] implicação das pessoas, de

---

negociação de valores e percepções, de diálogo clarificador de pensamento e preparador de decisões” (p. 99). Assim, uma escola que quer constituir-se reflexiva é aquela que tem gestão democrática e, por isso, garante que seu projeto permita que cada um se sinta parte, ou seja, tenha papel e voz e seja responsável por tudo o que é discutido e construído.

Uma forma muito comum de participação nas escolas são os conselhos escolares em que a maneira de participação se dá por um sistema de representatividade. Ou seja, a comunidade escolar delega a determinados representantes, escolhidos mediante voto, o direito de traduzir e expressar o que “sentem” em um Conselho específico onde são debatidos os problemas da escola. grêmios estudantis, por exemplo, são representações colegiadas de estudantes; a própria forma de escolha de diretores, através do voto direto, também, é uma forma de delegar a alguém a função de representação da maioria. No entanto, percebe-se que, a simples eleição de diretores e dos membros do grêmio estudantil, assim como dos conselhos escolares não garante a institucionalização da democracia e a gestão democrática na escola, ou seja, o conceito de participação e de gestão democrática é muito mais amplo e complexo e pode, talvez, ser mais devidamente expressado pelo que Lück (2011) denomina de participação como tomada de decisão e participação como engajamento.

Estas formas de participação implicam partilha de poder, ou seja, a gestão é partilhada e, por isso, deve ser participativa e coletiva. No entanto, percebe-se, ainda, a participação como tomada de decisão, que, apesar do maior grau de participação nas decisões e democracia, ainda persiste grande preocupação com resolução de problemas já anteriormente estabelecidos pela direção da escola. Lück (2011) se manifesta acerca das principais limitações desta forma de participação:

Não se discute, muitas vezes, por exemplo, qual o papel de todos e de cada um na vida da escola, qual o significado pedagógico e social das soluções apontadas na decisão; que outros encaminhamentos poderiam ser adotados de modo a obter resultados mais significativos. Portanto, sem tais questionamentos, e o compromisso com o encaminhamento de ações transformadoras, pode-se sugerir que a tomada de decisão fica circunscrita e limitada apenas a questões operacionais, ao que fazer, e não ao significado das questões em si, condição fundamental para que as pessoas envolvidas se apropriem das ideias orientadoras das ações e, ao realizarem-na, o façam a partir da compreensão a respeito do que as ações representariam e quais as implicações quanto ao seu impacto sobre os processos sociais e educacionais da escola. (p. 45)

Todas as formas de participação já elencadas e discutidas geram uma forma equivocada de perceber entender a democracia. Na verdade, percebe-se uma falsa impressão de democracia, que pode ser entendida desta forma, pois, muitas vezes, o Projeto Político Pedagógico da escola não se encontra no centro das decisões que são tomadas na escola, gastando-se muito tempo para se resolver problemas imediatos e de relevância secundária e criando-se uma falsa impressão de processos democráticos na escola.

A melhor forma de participação, que confere maior grau de legitimidade às decisões que se tomam na escola é a participação por engajamento (LÜCK, 2011), que implica no envolvimento em todos os processos sociais, na consecução compartilhada de decisões e o envolvimento total na busca dos resultados pretendidos, sempre tendo como aspecto fundamente e elementar o PPP da escola.

A participação efetiva de todos na construção e consecução do Projeto Político Pedagógico da escola é fundamental, pois

[...] o projeto pode se tornar um documento inerte se não houver o envolvimento continuado das pessoas. São as pessoas que, na qualidade de atores sociais, dão vida aos projetos, desenvolvendo atividades várias, e mobilizando, nesse sentido, as estratégias que se lhes apresentam como conducentes à realização das tarefas à executar. (ALARCÃO, 2011, p. 101).

Diante disso, a escola democrática, efetivamente participativa é inteligente e reflexiva, pois se constrói continuamente, “[...] decide o que fazer em cada situação específica e registra o seu pensamento no projeto educativo que pensa para si” (ALARCÃO, 2011, p. 97). A promoção da participação é um indicador da qualidade muito importante, pois permite que todos contribuam para a busca dos objetivos educacionais da escola, que é a de tornar as aprendizagens dos alunos mais eficazes. Como indicador de qualidade, a participação possui três dimensões, conforme aponta Lück (2011): política, pedagógica e técnica.

A dimensão política implica a experiência da democracia efetiva e esta se refere à possibilidade de as pessoas serem autores de sua própria história, ou seja, serem protagonistas e não simples executores. Esse conceito, o de poder partilhado nos leva a compreender que a verdadeira experiência democrática acontece quando todos, na escola, tem a oportunidade de controlar seu próprio trabalho, sentindo-se responsável pelo mesmo.

Pela participação, a escola se transforma numa oficina de democracia, organizando-se como instituição cujos membros se tornam conscientes de

---

seu papel social na construção de uma instituição verdadeiramente educacional, e agem de acordo com essa consciência. (LÜCK, 2011, p. 66)

A criação de uma cultura de poder compartilhado pode promover, também, mudanças na sociedade, que podem se traduzir em benefícios sociais para todos e melhorias na qualidade de vida. Ao mesmo tempo que, a participação de todos nos processos de decisão da escola ter um caráter político, possui uma dimensão pedagógica, já que a própria participação é formativa, ou seja, ao participar das decisões que se tomam na escola, todos estão aprendendo valores que fundamentam uma sociedade plural e democrática, assim, aprende-se o que é democracia apenas se tais práticas democráticas forem vivenciadas.

Lück (2011) resgata a dimensão técnica da participação, pois não basta ter ideias claras da importância da participação e do seu aspecto pedagógico, é necessária competência técnica para transformar os conceitos e as ideias em ação.

Os conceitos de participação da equipe de gestores de uma instituição estão intimamente ligados às práticas que efetivamente se desenvolvem na escola. Os pais, por exemplo, podem ser chamados a participar “[...] para tratar de questões periféricas da vida escolar, como, por exemplo, aspectos físicos e materiais da escola ou ainda acompanhar os filhos quando eles apresentam problemas de comportamento e/ou aprendizagem” (LÜCK, 2011, p. 74), fazendo com que estes não participem nem se sintam efetivamente corresponsáveis pela escola e pela aprendizagem dos filhos, limitando-se a participações esporádicas e episódicas. No entanto, este tipo de participação, como presença apenas, pode ser considerado ideal e democrático pelos gestores, quando na verdade não o é, como já referido anteriormente.

Paro (2011), também, questiona a forma como acontece a participação dos pais nas escolas, sinalizando que

[...] é preciso ter claro desde o início que, quando se recomenda ou se reivindica a participação da comunidade na escola pública básica, não se está adotando um conceito estreito de participação que o identifica à simples ‘ajuda’ dos pais ou responsáveis na manutenção da escola. [...] Também não se trata de enxergar a participação da comunidade como forma de envolver os pais na execução de serviços de manutenção, fazendo reparos de móveis ou equipamentos ou procedendo à pintura e conservação do prédio escolar. Certamente que nada proíbe que os pais se disponham a executar esse tipo de trabalho, mas que ele não seja o objetivo ou a razão de ser da ‘participação’. (p. 195)

---

O autor questiona a prática comum das escolas em referendar a participação dos pais por meio de campanhas para concertos e reparos na infraestrutura, o que não confere à escola um caráter democrático já que este tipo de participação não permite que a comunidade escolar participe ativamente do planejamento desta atividade, sendo apenas executora de pequenas tarefas. O que se espera de uma escola verdadeiramente democrática é que todos participem dos processos de tomada de decisão, de modo a sentirem-se [co]responsáveis pelo atendimento aos objetivos educacionais propostos compartilhadamente. Lück (2011), também, questiona este tipo de participação dos pais na Escola, conforme o que segue:

Quanto à participação dos pais, ela é muitas vezes desejada para tratar de questões periféricas da vida escolar, como, por exemplo, aspectos físicos e materiais da escola ou ainda para acompanhar os filhos quando eles apresentam problemas de comportamento e/ou aprendizagem. (p.74)

A crítica que se faz aqui não se refere à participação dos pais nas melhorias de infraestrutura da escola, muito pelo contrário, este tipo de auxílio é bem vindo nas Escolas. O que se questiona são as formas de participação nos processos de tomada de decisão que elencam estas melhorias como prioridades na escola. Quem define estas obras como prioridade? Com base em que objetivos? Por que os pais não são chamados a participarem destas decisões?

Paro (2011) aborda, com base em suas pesquisas, que esta é uma concepção de participação da comunidade escolar muito recorrente nas escolas, a participação como forma de auxílio nas tarefas de melhorias financeiras e estrutura física da escola. Como forma de contrapor este cenário, o autor afirma que uma maneira de implementar na escola a participação efetiva da comunidade é a adoção de uma política de participação coerente, sem medidas isoladas e paliativas, mas com a adoção de práticas que evidenciem uma postura de respeito e consideração pelos pais e alunos, bem como a população circunvizinha da escola.

[...] no que diz respeito à participação dos representantes os pais no conselho de escola, para bem exercer seu mandato e expressar a vontade de seus representados, é preciso que a escola ofereça espaços em que os pais possam discutir suas ideias e interesses e passa-los a seus representantes, para que estes possam apresenta-los e defende-los nas reuniões de conselho. (PARO, 2011, p. 200)

Uma sugestão que o autor apresenta para isso é o oferecimento de espaço e tempo para que os representantes de pais possam se reunir com seus representados e levar para as reuniões os interesses e as preocupações reais da

---

comunidade escolar. Quanto a essa sugestão Paro (2011) reconhece a dificuldade de as empresas liberarem os pais com o propósito de participarem de atividades referentes à escola e, por isso, a escola deve participar da luta pelos direitos destes trabalhadores. Outra sugestão do autor é a formação de grupos de pais, não com o objetivo de discutir problemas físicos e financeiros, o que já acontece, teoricamente, em Associações de Pais e Mestres e Conselhos Escolares, mas, sim, para discutir temas diversos ligados à educação dos filhos, como violência, disciplina, sexo, televisão, drogas, desobediência infantil, violência infantil, entre outros.

Quanto aos professores, Lück (2011) afirma que é comum que reclamem da não possibilidade de participação, mas que quando lhes é dada oportunidade, omitem-se ou recusam-se a participar. Para a autora, isto decorre do processo de resistência à mudança, comum em qualquer contexto social e conclui que pode ser consequência da falta de entendimento do real significado de participação, tanto por parte de professores como dos gestores. Outra explicação para a resistência à mudança é a desestabilização da ordem vigente que esta provoca no grupo.

Conforme Lück (2008, p. 77): “Esse processo de resistência se explica porque mudanças promovem desestabilização da ordem vigente e de nichos de poder estabelecidos, instaurando desacomodação geral, despertando reações contrárias”. Qualquer mudança promovida em uma escola representa ameaça para a ordem vigente, ou melhor, para as relações de poder vigentes. Assim, grupos que tem seus “direitos” (privilégios estabelecidos) ameaçados se organizam no sentido de proteger seus interesses ou seus privilégios.

Outra forma destas relações de poder se manifestar é quando da chegada de novos integrantes no grupo e, sendo assim, o grupo age no sentido de adequar o novo membro à condição vigente. Lück (2011) coloca que este comportamento explica a tendência conservadora da escola, instituição com séculos e que mantém sua estrutura praticamente intacta. Com isso, muitas reformas pretendidas e mesmo novas políticas públicas não tem conseguido provocar as mudanças necessárias.

A superação do poder individual e a promoção do poder coletivo levam os indivíduos de uma escola à construção da competência educacional. Mas uma escola somente superará este modelo de poder individualizado quando refletir sobre estas relações de poder, no sentido de superá-las de forma criativa. Lück (2011) aponta algumas questões direcionadoras de observações a serem praticadas na escola com o objetivo de obter a construção de escolas com trabalho mais efetivo:

---

Como se processa o jogo de poder nas interações e associações estabelecidas na escola? Quem tem poder de influência sobre quem, sobre o quê, e com que objetivo explícito e implícito? Como é exercido esse poder? Com que resultado? O que tem legitimado o exercício do poder vigente? Como se formam e se desenvolvem as relações de poder na escola e o que as mantém? Como são percebidas essas relações de poder pelos membros da escola e quais as reações a respeito? Como se manifestam reações ao poder não aceito, isto é, o contrapoder? Qual a consciência, dentre os membros da unidade social escolar, do poder real que exercem e do poder potencial que possuem? Quais as energias existentes na comunidade escolar que podem ser maximizadas e empregadas para construir a perspectiva do poder de “ganha-ganha”? (p. 106-107)

As interferências dos sistemas de ensino nas escolas são constantes e amplamente conhecidas. Portarias, resoluções, mudanças no currículo, criação de novos componentes curriculares e até as repentinas mudanças no Ensino Médio nas Escolas do Rio Grande do Sul são exemplos de como estas interferências acontecem. Seguidamente professores reclamam que não conseguem dar continuidade nas práticas que iniciam, principalmente em função das mudanças de governo, quando costumeiramente se muda a proposta e ensino. Lück (2011) constata que estas intervenções externas causam desestabilização da prática pedagógica e, também, uma reação nos professores em relação a esse poder de fora para dentro que a autora denomina de contrapoder, manifestado através do boicote por parte dos professores às determinações do Sistema de Ensino, mesmo que tenham condições para fazê-lo. A autora, também, relaciona esta prática do contrapoder ao fato de os professores determinarem sua prática, a revelia dos currículos e programas de ensino.

Portanto, uma escola participativa e reflexiva, cuja gestão é pautada pelas práticas democráticas, tem no exercício de poder competente um dos fundamentos da busca da escola de qualidade social. Este poder competente é partilhado por todos e se constitui na medida em que os atores participam de forma ampla, pois todos trabalham em conjunto para alcançar os objetivos sociais da escola. Dessa forma, o poder é orientado para o seu exterior, ou seja, a sociedade. Essa ação competente dos professores pode contribuir para criar uma cultura proativa, em que se evita culpar o sistema por qualquer dificuldade e busca-se, em conjunto, superar os desafios propostos. Assim, os conceitos de participação construídos pelos gestores e a comunidade escolar influem decisivamente sobre a forma como as práticas participativas são conduzidas dentro da escola.



---

No entanto, apesar dos equívocos conceituais e de divergências na compreensão do que vem a ser a gestão democrática, não é possível pensar nesta e em qualidade de ensino sem a garantia da ampla participação de todos os segmentos de uma escola. “A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (VEIGA, 2011, p. 18), pois assegura a transparência das decisões e garante que questões relevantes para todos os segmentos da escola façam parte das discussões e preocupações de todos. Além disso, muitas escolas apresentam bons indicadores de participação, mesmo na construção do Projeto Político Pedagógico, porém, os resultados quanto a aprendizagens significativas continuam os mesmos, levando a concluir-se que o Projeto Político Pedagógico pode estar sendo “[...] ilegitimamente desfocado dos alunos para os profissionais da escola” (LÜCK, 2011, p. 52).

Cabe, portanto, atentar para que

[...] a promoção da participação deve ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização dos objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de seus níveis de aprendizagem. (LÜCK, 2010, p. 52)

Assim, o objetivo do gestor, ao incentivar a participação de todos na elaboração e consecução do PPP da escola deve estar centrado na busca de formas de melhorar as aprendizagens dos alunos. Além das melhorias na qualidade das aprendizagens, busca-se, também, a gestão democrática como verdadeiro espaço para a formação do cidadão e que todos tenham a educação estabelecida como um valor cultivado pela comunidade e não uma obrigação. Por isso, Libâneo (2008) afirma que a participação é o principal meio de garantir a gestão democrática da escola, pois permite o envolvimento de todos nos processos de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar; isto porque a participação está ancorada em um conceito fundamental para a experiência democrática, a autonomia e esta pressupõe que pessoas e grupos tem liberdade para conduzirem sua vida.

A autonomia, no contexto da escola, implica na liberdade de escolha de que escola determinado grupo de pessoas pretende construir e que tipo de sociedade se sonha. Para isso, todos traçam objetivos e estabelecem ações conjuntas para se

---

atingir estes objetivos. Assim, a autonomia, condição intrínseca da gestão democrática, só pode ser obtida pela ampla participação.

[...] na conquista da autonomia da escola, está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como as formas dessa participação: a interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. (LIBÂNEO, 2008, p.105)

A autonomia aqui não pode ser entendida como “autonomia financeira” apenas, nem reduzida a uma capacidade da direção da escola de agir de forma independente aos Sistemas de Ensino, como por exemplo, faltando deliberadamente em reuniões convocadas pela Secretaria de Educação, conforme exemplos levantados por Lück (2010).

A autonomia precisa ser entendida, primeiramente, sob o enfoque que Paulo Freire aponta: “É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 106). Ou seja, segundo o autor a autonomia vai se constituindo à medida que se tomam decisões, por isso a autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade.

Entende-se por autonomia da gestão escolar a capacidade da escola de tomar suas próprias decisões e influenciar o ambiente escolar no sentido de levar as pessoas que nela atuam a canalizar seu trabalho de forma a buscar a solução dos problemas educacionais, principalmente no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos. Entre as várias características da autonomia elencadas por Lück (2010), a necessidade da gestão compartilhada é de extrema relevância ao contexto escolar, já que não é possível pensar em autonomia sem perceber que se trata de um processo coletivo e participativo, resultado do estabelecimento conjunto de decisões.

Lück (2010) aponta dimensões indissociáveis e complementares da autonomia: a financeira, a administrativa e a pedagógica, em consonância com a atual LDB, e acrescenta mais uma a dimensão política, de maneira a deixar claro que a autonomia não é apenas financeira, mas uma prática que se constrói com autoria. É no exercício da autonomia que tais dimensões vão se constituindo como expressão máxima de uma Escola que sabe onde quer chegar e reconhece o seu papel social; se [re]constrói na busca da qualidade das aprendizagens dos estudantes.

---

Por isso, a autonomia precisa ser vivenciada e fundamentada em uma concepção democrática, compartilhada em todos os níveis de gestão, ou seja, é importante haver um entendimento recíproco entre dirigentes dos Sistemas de Ensino e das Escolas de que esta concepção de educação cabe à Escola promover e de como todos podem agir à busca destes objetivos (LÜCK, 2010). Portanto, a autonomia não pode ser criada por decreto ou lei, mas deve ser estimulada através dos processos de participação nas Escolas, já que por meio da participação nos processos decisórios torna-se possível que todos os envolvidos assumam as suas responsabilidades na implementação de ações que visem a obtenção dos objetivos e resultados educacionais pretendidos pela Escola. Mas o que a legislação nos aponta sobre a autonomia? Como forma de garantir a autonomia das Escolas, a LDB 9.394/96, em seu artigo 15, coloca que os Sistemas de Ensino deverão assegurar às instituições escolares progressivos graus de autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

A participação, também, está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB Nº 9.394/96, em seu artigo 14, em que prevê a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos escolares.

A Resolução 4 do CNE/CEB, de 13 de julho de 2010, no artigo 54, estabelece a obrigatoriedade da gestão democrática “[...] o que implica decisões coletivas que pressupõe a participação da comunidade escolar na gestão da escola” (BRASIL, 2010). A mesma Resolução, no artigo 55, estabelece a gestão democrática como “instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo [...], fortalecendo a ação conjunta” (BRASIL, 2010).

Mas o que pretende a legislação ao propor elevados graus de autonomia às instituições escolares? Quais os benefícios que esta autonomia pode conferir à aprendizagem dos alunos? As escolas estão se apropriando da autonomia demandada na lei educacional?

A participação de professores, pais e alunos nos processos decisórios na Escola com o foco no Projeto Político Pedagógico permite que as ações sejam planejadas por quem realmente vivencia e compreende as dificuldades enfrentadas pela Escola, enquanto que a maioria das Políticas Públicas não tem este poder de alcance: permite que se desenvolva na escola uma experiência democrática a qual pressupõe que a cidadania seja experimentada e apreendida no compartilhamento

de responsabilidades; que os recursos financeiros sejam aplicados de maneira a contribuir para o avanço das aprendizagens dos alunos e proporcionar melhorias significativas na infraestrutura das escolas; que os professores, ao elaborarem PPP da Escola possam se constituir partícipes do planejamento e autores de planos/projetos que atendam as necessidades das Escolas e respectivas comunidades; que a mobilização dos esforços e energias coletivas aconteça no sentido de elevar os padrões de qualidade com o foco central nas aprendizagens significativas e diminuição dos índices de reprovação, evasão escolar e, conseqüentemente, a distorção idade-série.

A forma de expressão da gestão democrática, através da participação por engajamento de todos os envolvidos na escola se traduz pelo envolvimento em órgãos colegiados, pela elaboração e implementação partilhada do Projeto Político Pedagógico da escola que,

[...] se constitui em uma abordagem sistêmica de orientação e coordenação do processo educacional, mediante ação conjunta, articulada, unitária e consistente da comunidade escolar, dirigida à promoção de resultados significativos na formação dos alunos. (LÜCK, 2011, p. 88)

É pela participação compartilhada que se torna possível a construção de um ideário coletivo, voltado para as prioridades, os objetivos, metas e ações necessárias à escola. Sem esta perspectiva, torna-se distante a conquista do sentimento de pertença pela comunidade escolar (VEIGA, 2011) e o PPP passa a ser um simples documento formal que responde as exigências legais, mas que não transforma a escola, nem produz a qualidade desejada pela sociedade e expressa na legislação educacional.

Lück (2011) afirma que tem sido identificadas como “escolas eficazes, aquelas em que o projeto pedagógico é um instrumento vivo de orientação do trabalho cotidiano, continuamente refletido e enriquecido” (p. 89). Por tudo isso, compreende-se que objetivo do PPP não é de lançar planos “estratosféricos” ou mascarar de forma simplista a realidade existente na escola. Não é apenas algo a mais que se coloca na escola, um mero documento do qual apenas os gestores e, talvez, nem mesmo estes tenham conhecimento. “Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da Escola” (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

---

Também, segundo, Libâneo (2008, p. 125), o projeto pedagógico "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola", tendo em conta as características do instituído e do instituinte. O instituído, segundo o autor consiste nas normas, regulamentos e procedimentos já definidos, características de uma concepção científico-racional em que prevalece uma visão mais tecnicista e burocrática da escola. Esta concepção baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos e visa à eficiência dos serviços escolares. Segundo Libâneo (2008, p. 121) “[...] a versão mais recente é conhecida como modelo de gestão de qualidade total, com utilização mais acentuada de métodos e práticas de gestão da administração empresarial”, também denominado de paradigma técnico-científico (LÜCK, 2010; 2011)

Ao utilizar os termos instituinte e instituído, Libâneo (2008), também, faz referência à cultura organizacional da instituição, ou seja, cultura instituída e cultura instituinte. A existência destas traz a ideia de que a escola consiste em um sistema sociocultural profundamente marcado pelas interações que se estabelecem em seu meio.

A cultura organizacional (também chamada de “cultura da escola”) diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. (LIBÂNEO, 2008, p. 106)

Isto se caracteriza pelas diferentes concepções que as escolas desenvolvem sobre si mesmas, sobre seus processos de ensino e de aprendizagem, sobre seu trabalho pedagógico e sobre as políticas públicas. Estas concepções são criadas a partir das experiências que vão se construindo na escola, influenciadas pelas condições econômicas, sociais e culturais das pessoas que constituem este espaço social. Estas experiências coletivas criam uma determinada “visão” compartilhada pelos envolvidos na realidade esta Escola, de maneira a se constituir em uma cultura escolar, conforme aponta Libâneo (2008, p. 109):

Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções [...] há em cada escola um forma dominante de ação e interação entre as pessoas, que poderia ser resumida na expressão: “temos a nossa maneira de fazer as coisas por aqui”.

Esta característica é extremamente marcante e percebida facilmente por um professor chega recentemente em determinada escola, mas não são percebidas

---

pelos que já estão “imersos” na cultura da instituição. As atividades desenvolvidas, a forma de participação dos pais, as inter-relações que os alunos estabelecem entre si e com os integrantes e espaços da escola, a maneira como os professores vêem seus alunos e realizam sua ação pedagógica, a forma como a equipe diretiva e pedagógica desenvolve seu trabalho e se relaciona com os professores, a receptividade da Escola às Políticas Públicas, bem como a maneira como os recursos financeiros são aplicados e as melhorias propostas que podem se referir apenas à estrutura física do espaço escolar em detrimento do PPP, por exemplo, constituem-se em características que marcam a maneira como as escolas realizam seu trabalho e se diferenciam uma instituição escolar da outra.

A importância de se pesquisar a cultura organizacional reside no fato de estudos apontarem que ela interfere nas decisões que se tomam na escola (LIBÂNEO, 2008). Assim, esta possui um aspecto condicionante do PPP, mas que pode vir a ser elemento instituinte de uma nova cultura da escola.

A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Nesse sentido, ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola. (LIBÂNEO, 2008, p. 152)

Como características do instituinte, podemos citar também com base em Libâneo (2008) as seguintes: decisões se dão de forma coletiva em assembleias, sem formas de exercícios de autoridade e poder; aspecto central na auto-organização do grupo de pessoas, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções; crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído; ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas; promoção do poder coletivo na escola.

Para Lapassade, citado por Ribas (2004), o instituído significa o que já está estabelecido, caracterizado por elementos que dão à instituição um caráter de fixidez e cristalização. O instituinte, pelo contrário, é o que permite um movimento no sentido da inovação, de mudança. Ribas (2004), ao se referir às ideias de Lapassade, coloca que as escolas são instituições pedagógicas que só podem ser entendidas enquanto tais se consideradas como instituído e instituinte. Isto por que seu funcionamento é determinado pelos Sistemas de Ensino (MEC, Secretarias de Educação) através de políticas educacionais, que criam currículos mínimos, cargas horárias, normas e diretrizes de funcionamento. Trata-se do instituído.

---

Ao mesmo tempo a escola também cria, institui normas, atividades pedagógicas, métodos de ensino – aprendizagem, entre outros que se constituem em elementos instituídos pela escola. É o instituinte. Assim, a escola existe na relação que se dá entre o instituído e o instituinte.

Marques (2011) relaciona o instituído como a dimensão funcional da educação e o instituinte como a dimensão simbólica. Coloca que cabe ao Projeto Político Pedagógico da escola a articulação entre ambos, pois o projeto, o ideal de escola,

[...] situa-se na base desejo, não apenas por parte daqueles que formalmente a instituem, mas, sobretudo, por parte dos que a fazem no dia-a-dia, dando-lhe vida e efetividade. As práticas que a instituíram e as práticas que as mantêm, transformando - a, permanecem em relação em relação com o que ainda não se realizou e com a evocação do possível. (MARQUES, 2011, p. 145)

Assim, a mudança do instituído para o instituinte é, segundo Libâneo (2008), um processo complexo no qual influem a história da vida das pessoas, os modos de pensar, de ser e de agir já bem estabelecidos em uma instituição escolar, bem como as práticas de acomodamento e de resistência à mudança.

Há, também, nas escolas certo negativismo. De acordo com Medel (2008, p.8) expressões como “nossa escola já fez isso e não deu certo”, “não temos pessoal qualificado” ou ainda “sem salário não dá” são correntes nas escolas. Há que se romper com estas concepções para garantir o avanço do trabalho compartilhado e transformador. Este negativismo pode estar intimamente ligado ao que Libâneo (2011) e Lück (2010; 2011) denominam de cultura organizacional.

Tanto Lück quanto Libâneo apontam diversos aspectos deste elemento instituído na escola que é determinante para a dificuldade de as políticas públicas conseguirem atingir a escola de forma efetiva. Lück (2010) aponta que uma das razões é que os gestores educacionais (em relação à dimensão macro da educação) simplesmente desconsideram que existe uma cultura organizacional que marca profundamente cada instituição, instituindo ações a partir de indicadores que generalizam as escolas. Isso acontece porque a escola é um organismo dinâmico, formado na interação de muitos processos socioculturais.

Para além de uma visão burocrática da escola, esta se constitui em um espaço intensamente marcado pelas relações que ali se estabelecem, pelas ideias

que se constituem sobre este espaço, sobre os alunos, sobre o Projeto Político Pedagógico da escola.

Libâneo (2011) define a cultura organizacional assim:

Num entendimento mais amplo, a cultura organizacional (também chamada de cultura da escola) diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. (p.106)

Schein (1992, p.12, apud LÜCK, 2010, p. 71), apresenta semelhanças com a definição de Libâneo:

[...] Resumidamente, é apresentada como sendo um 'conjunto de pressuposições básicas que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, e que funcionou bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas'.

Portanto, as práticas que acontecem na escola estão intrinsecamente relacionadas a esta cultura escolar, e é transmitida aos outras práticas através de contato pessoal direto, comportamentos, atitudes, discursos, relato de histórias de forma implícita e inconsciente por quem vivencia esta cultura e, por isso, é imperceptível, o que torna difícil o processo de mudança.

Esta cultura da escola surge como consequência da vivência e das relações estabelecidas entre alunos, alunos e professores, alunos e direção, direção e professores e vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo próprio de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções, de maneira que

Pode-se compreender que, apesar das semelhanças entre si, cada estabelecimento de ensino apresenta seu modo próprio de ser, possui uma história diferenciada, uma identidade e imagem própria, explicável por um conjunto de fatores e de características subjetivas, devida aos dinâmicos processos sociais que ocorrem no interior da escola. (LÜCK, 2010, p. 35)

A cultura da escola implica em estabilidade estrutural no grupo. Lück (2010, 2011) propõe que esta questão deriva das aprendizagens vivenciadas ao longo do tempo, de tal forma que o grupo vai construindo significados próprios sobre as experiências que são desenvolvidas na instituição. Como consequência disto, os sujeitos que compõem o grupo criam uma visão coletiva sobre seu próprio trabalho. Esta "visão" partilhada pelo grupo, e também pelos gestores (que integram o grupo), influi diretamente na maneira como estes compreendem a relevância do PPP para a instituição e, por isto, uma questão central na proposição desta pesquisa. Que visão



---

será esta? De que forma ela interfere na forma como o PPP é construído na escola? Como esta visão influi na maneira como as decisões são tomadas na escola?

Assim, a questão crucial que se levanta neste trabalho de pesquisa que é compreender como os gestores e a comunidade escolar compreendem e atribuem relevância ao PPP e, neste sentido, a compreensão de que a cultura escolar influi na importância dada ao PPP é extremamente relevante, mesmo porque Libâneo (2011) afirma que a cultura escolar é elemento condicionante do Projeto Político Pedagógico. Apesar desta constatação, Libâneo (2008) afirma que o PPP pode vir a ser um elemento relevante de uma nova cultura organizacional na escola, o que não é um processo simples, pois neste processo influem a história de vida das pessoas, os modos de pensar e agir já consolidados, atitudes de acomodação, resistência em mudar práticas já consolidadas e que, na opinião de todos, estão dando certo.

Por isso, o conhecimento mais aprofundado da organização e gestão da escola, por parte dos professores, pode permitir intervenções significativas na organização do trabalho da escola, permitindo a criação de uma cultura instituinte, em que são transformados os modos rotineiros de agir.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa se ancorou em um estudo de caso de abordagem qualitativa, ou seja, o objeto de pesquisa foi abordado sem a preocupação de medir ou quantificar os dados coletados. Nesta perspectiva, o objeto de pesquisa possui características como: é histórico, ou seja, está localizado no tempo, podendo ser transformado; possui consciência histórica, não apenas o pesquisador lhe atribui sentido, mas todos os envolvidos; o pesquisador se identifica com o objeto da pesquisa; é ideológico, pois pressupõe visões de mundo historicamente construídas; é essencialmente qualitativo, pois a realidade social é muito mais rica e diversa do que as teorias (MIOTO & LIMA, 2007).

De acordo com Godoy (1995) uma pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, ou seja, os estudos qualitativos têm como preocupação central o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Ainda,

Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados. (GODOY, 1995, p. 62)

Na pesquisa qualitativa, o objeto de estudo não representa uma generalização, ou seja, é impossível dizer que os resultados observados nesta instituição podem ser aplicados a outras e, por isso, não foi possível trabalhar com uma amostra representativa no sentido estatístico, nem mesmo as conclusões foram passíveis de generalizações, conforme aponta Paro: “[...] o fato de, no caso em estudo, encontrar-se presente determinado fenômeno ou particularidade do real, não significa que tal ocorrência seja generalizada; nem se trata de prová-lo” (PARO, 1995, p. 28, apud PARO, 2011, p.11).

Esta pesquisa foi realizada em uma escola de educação básica na cidade de Três Passos – RS. Como instituição social, imersa em uma determinada realidade, a escola é marcada profundamente pelas relações sociais que ali se estabelecem, e estas influenciadas pela história de vida das pessoas, pelos valores, pelas posturas ideológicas, pela visão de mundo construída.

---

Segundo Paro (2011), o método qualitativo de pesquisa é o mais adequado em ciências sociais, no nosso caso mais especificamente, em educação, pois permite abordar com mais profundidade os múltiplos aspectos do objeto em estudo, não tendo preocupação com dados estatísticos. Soma-se a isso o fato de que nesta pesquisa, o pesquisador se constituiu enquanto tal em seu ambiente de trabalho, ou seja, o pesquisador consciente do problema de pesquisa, o que permitiu a ele uma percepção mais aproximada e contextualizada deste.

Sobre isso, Leal (2002) afirma que o pesquisador, nesta condição, tem como especificar seu problema de pesquisa, delimitando-o, progressivamente, e decidindo quais as questões mais pertinentes para o seu esclarecimento. O autor também aponta que, para isso, deve haver uma boa revisão de literatura, pois é esta que permitirá ao pesquisador o “indispensável apoio técnico de que necessita” (p. 236)

Além disso, ao se partir, na abordagem qualitativa, de um problema inicial de pesquisa, o pesquisador já estava convencido da presença de determinado fenômeno, ainda que este não tivesse como precisar sua frequência e intensidade (PARO, 2011). Nesta perspectiva, Leal (2002, p. 235) aponta que “[...] pesquisa significa busca de respostas, de soluções”, no entanto, esta busca não acontece às cegas, sem uma metodologia e um referencial teórico adequado.

Considerando o referencial teórico que subsidia esta pesquisa de cunho teórico-prático, é importante destacar que as teorias que o constituem são elaboradas a partir de “representações mentais do que é bom, desejável, ou ideal; expressam preferência, inclinações pessoais. Assim como para qualquer pessoa, os conhecimentos ganham sentido para o pesquisador através de seus valores” (LEAL, 2002, p. 235). Portanto, não se pretendeu neste trabalho, assumir qualquer neutralidade, pois, conforme Boni & Quaresma (2005, p. 70) apontam,

O interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador, ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno. No entanto, a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante a sua pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los.

Leal (2002) também a afirma, com base em Triviños (1987), que as teorias sociais repousam sobre os valores, constituindo-se em representações do que é tido

---

como ideal. Assim, o enfoque dado pelo pesquisador produziu diferentes leituras do real.

Neste trabalho de pesquisa se buscou um distanciamento do enfoque positivista (em que a formulação do problema deve ressaltar as relações entre os fenômenos, sem se preocupar com as causas) ou fenomenológico (em que o significado e a intencionalidade retêm o destaque), mas, sim, se constituindo em um estudo de enfoque dialético, com prevalência dos aspectos históricos, as suas contradições e suas causas. Na perspectiva dialética, conforme Mito & Lima (2007), o pesquisador pode sempre trabalhar com a contradição e o conflito, além de apreender durante todo o processo os aspectos filosóficos e políticos que envolvem o objeto/caso em estudo. Então, esta pesquisa constituiu-se numa metodologia que podemos denominar de estudo de caso.

Segundo André (1984), os estudos de caso propiciam representar o conhecimento idiossincrático de algo, ou seja, o enfoque do estudo se dá em eventos particulares ou especificamente relacionados com um grupo de pessoas ou uma instituição. Desta forma, os estudos de caso possuem algumas características como: buscam a descoberta a partir de dados e em função deles; enfatizam a interpretação em contexto, ou seja, buscam representar os conflitantes pontos de vista presentes na instituição social; usam variadas fontes de informação; permitem generalizações naturalísticas, ou seja, ao ler o estudo, o leitor se perguntará: “O que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso na minha situação?” (p. 52); se dedicam a representar a realidade em estudo de forma completa e profunda; os relatos são feitos de formas mais simples e com a linguagem mais acessível ao leitor que outras metodologias de pesquisa.

Tendo em vista a metodologia adotada nesta pesquisa, foram utilizadas as técnicas para coleta de dados como questionários aplicados a professores e pais membros do Conselho Escolar; entrevistas semi-estruturadas utilizadas com os gestores; análise documental do PPP e documentos oficiais da escola procurando fazer um resgate histórico das ações referentes à construção do Projeto Político Pedagógico, disponíveis através de atas e registros da direção/coordenação da escola.

Duarte (2002) aponta que a pesquisa qualitativa demanda a realização de entrevistas, normalmente semi-estruturadas. Afirma que, para isso, a escolha dos sujeitos entrevistados é essencial, pois interfere diretamente na qualidade das

---

informações a partir das quais são possíveis as construções das análises que permitiram se chegar às conclusões mais amplas do problema de pesquisa aqui proposto: quais as concepções que os gestores e comunidade escolar possuem acerca da construção e consecução compartilhada do Projeto Político Pedagógico da escola e como estas concepções interferem nas decisões que se tomam na escola acerca deste PPP?

As entrevistas, na definição proposta por Haguette (1997, p. 86, apud BONI & QUARESMA, 2005, p. 72) são um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”, consistindo num instrumento através do qual o pesquisador busca obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Neste sentido, Boni & Quaresma (2005) apontam que as perguntas feitas ao entrevistado devem ser elaboradas considerando a sequência do pensamento deste; o pesquisador deve conduzir a entrevista de forma que esta tenha uma sequência lógica para o entrevistado.

Desta forma, nesta pesquisa foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, que combinaram perguntas abertas e fechadas. Estes tipos de questões foram utilizadas tendo em vista que possibilitam que o entrevistado discorra sobre o tema proposto da mesma forma que o pesquisador possa conduzir a discussão para o assunto de interesse, fazendo perguntas adicionais quando necessário [re]compor o contexto da entrevista (BONI & QUARESMA, 2005). Quanto à relevância deste tipo de entrevista, Boni & Quaresma (2005, p. 75) dizem o seguinte:

As técnicas de entrevista aberta e semi estruturada também têm como vantagens a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são a possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais efetiva entre as duas partes.

O uso de questionários abertos foi fundamental nesta pesquisa, pois permitiu que os pesquisados (professores e pais) obtivessem mais espaço para expor suas idealizações e, principalmente, expusessem em que concepções estas se ancoram, por isso, na elaboração dos questionários buscou-se partir de questões mais gerais para, posteriormente, explorar mais os diversos aspectos acerca das especificidades desta pesquisa.

---

Segundo Chagas (2000), os questionários abertos são importantes para obter informações adicionais e esclarecimentos. Chagas (2000 apud MATAR, 1994) explica as principais vantagens do uso de um questionário aberto: estimulam a cooperação do entrevistado; permitem avaliar melhor as atitudes para análise das questões estruturadas; cobrem pontos além das questões fechadas; tem menor poder de influência no entrevistado, deixando-o mais livre; exigem menor tempo de elaboração; proporcionam esclarecimentos, comentários e explicações significativos acerca do conjunto de ideias expresso no questionário; evita-se o perigo de o pesquisador deixar de fora algumas questões pertinentes e significativas para a pesquisa. Isto se justifica mediante a preocupação de que as diferenças entre as respostas devem refletir diferenças entre os pesquisados, permitindo comparação e análise destas diferenças. Como esta pesquisa se constitui em uma pesquisa com enfoque qualitativo, buscou-se, então, captar e analisar os elementos históricos e culturais que demarcam estas diferenças.

No entanto, Chagas (2000) também alerta para alguns possíveis condicionantes das respostas dos pesquisados, como: busca de conformidade ao grupo, tendência de imitação social, medo de julgamento do outro, busca de prestígio social, participação nas emoções coletivas, submissão aos estereótipos culturais, medo de mudanças. Por isso, buscou-se, nesta pesquisa, a análise documental. Conforme Cellard (2008 apud SÁ - SILVA et al, 2009, p. 2) “[...] a análise documental favorece o processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”. Assim, ao utilizar esta técnica de pesquisa, a análise documental, objetivou-se buscar uma compreensão do caminho percorrido pela escola ao longo dos anos em relação à construção e consecução compartilhada do PPP, percebendo os avanços, retrocessos, contradições e a percepção que os sujeitos históricos têm desta construção.

Sobre a análise documental, Pimentel (2001) afirma que embora alguns personagens, instituições e acontecimentos não pertençam ao contexto atual, isto não significa que devam ser esquecidos, muito pelo contrário, estão presentes de alguma forma na atuação de cada sujeito que perfaz esta instituição, pois participamos hoje do que anteriormente foi elaborado. Corroboram com estas ideias Sá-Silva et al (2009) quando afirmam que os fatos devem ser mencionados, mas que, por si só, não falam nada. É necessário que o pesquisador interprete, sintetize

as informações buscando possíveis tendências e, na medida do possível, buscando fazer inferências.

Enquanto estudo de caso qualitativo, foi possível compreender os fenômenos estudados na perspectiva de um contexto específico e sob a ótica dos participantes desta pesquisa, em que a análise de dados buscou entrelaçar os processos vividos na realidade empírica às discussões teóricas da temática em estudo, no sentido de desvelar o problema de pesquisa levantado e os objetivos propostos.

## 4 RESULTADOS E ANÁLISES SOBRE AS CONCEPÇÕES E AÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR ACERCA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Na escola de educação básica em que esta pesquisa foi realizada encontram-se registros da coordenação pedagógica e da direção, referentes a reuniões realizadas com professores, com pais e entre pais e professores nos quais se constatou diferentes graus participação dos pais e professores nas atividades da Escola ao longo dos anos. Estes diferentes graus de participação estão diretamente relacionados com os conceitos, ideias e práticas que os gestores e respectiva comunidade escolar possuem acerca do que é e da importância do Projeto Político Pedagógico.

Assim, a primeira preocupação quando da construção deste trabalho de pesquisa foi o de conhecer a “caminhada” da Escola em relação à participação dos pais e professores nas decisões e também se a participação aconteceu de maneira democrática, bem como da evolução dos conceitos relativos ao planejamento da Escola, principalmente no que se refere ao objeto desta pesquisa, o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Constatou-se, de maneira geral, que os registros da Escola demonstram evoluções e retrocessos em relação à participação da comunidade escolar, que é marcada por variações em diversos períodos nas formas de como se dá esta participação.

Em relação ao planejamento da Escola, nos primeiros registros de atas o termo Projeto Político Pedagógico não aparece, mas há referências de reuniões com o objetivo de planejamento pedagógico, como em ata de trinta de março de mil novecentos e oitenta e três, onde consta o seguinte:

[...] Foram tratados os seguintes assuntos: 1º Planejamento da visita à Móveis Estilo [...] Esta visita servirá como **assunto gerador para o planejamento integrado**. Ficou decidido que os professores de português fizessem um **levantamento de interesses e perguntas junto aos alunos** [...] 2º Elaboração de perfil das turmas, 3º Elaboração de justificativa do Projeto Especial [...] (LIVRO DE ATAS, p. 1b, 1983 a 2000, grifo nosso)

Percebe-se, também, a existência de encontros entre pais e professores e coordenados pelos gestores de então com o objetivo de aproximar pais da Escola e discutir aspectos referentes às dificuldades de aprendizagem. Embora pudéssemos



esperar que as reuniões ocorressem apenas com uma participação passiva, ou seja, como presença, constata-se a busca do diálogo com os pais, conforme ata de vinte e oito de abril de mil novecentos e oitenta e nove,

**[...] realizou-se uma reunião com os pais e professores [...], com o objetivo de manter o diálogo entre pais, professores e direção, buscando: conscientizar os pais sobre a importância da presença dos filhos; a importância do acompanhamento dos pais nas atividades desenvolvidas pelos alunos, digo, realizadas pelos alunos; **expor a metodologia que está sendo desenvolvida [...] a opinião dos pais é que o método é válido** e que se os pais soubessem antes, do método utilizado, poderiam ajudar melhor [...] surgiu a opinião, por parte dos pais, que fossem trabalhadas as boas maneiras, postura correta [...]** (LIVRO DE ATAS, ATA N° 1, p. 9 b, 1983 -1986, grifo nosso)

Verifica-se, apesar da busca da Escola pela presença dos pais, que a participação dos mesmos dá-se somente como busca de referendar as decisões anteriormente tomadas, não se percebe a participação dos pais nos processos decisórios, muito embora os pais sejam “ouvidos” pela Escola. Sobre este tipo de participação Lück (2011) aponta o seguinte:

Devido à atuação passiva e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientemente para construir a realidade de que fazem parte. Vale lembrar, no entanto, que mesmo sem essa consciência e sem essa intenção, produzem seus efeitos no contexto de que fazem parte e que resultam comumente como negativos, contribuindo para a inércia, o comodismo e a passividade do grupo, por meio da ação não orientada para a superação de limitações e dificuldades ou enfrentamento de desafios. (p. 37)

A participação como obrigação ou por mera casualidade não representa a pretendida participação da comunidade na Escola, nem garante a esta escola o título de democrática. Este tipo de participação, ao contrário do que pretende, traz impactos negativos gerando comodismo e não envolvimento das pessoas com os problemas da Escola.

Em ata de reunião de vinte de agosto de mil novecentos e oitenta e seis, os pais pedem maior participação no planejamento da Escola: “Foram sugeridas por parte dos pais: maior participação dos pais no planejamento da escola [...]” (LIVRO DE ATAS, p. 10 b, 1983 - 2000). Notadamente, os registros de 1986 mostram que as reuniões pedagógicas acontecem entre professores e pais e expressam o objetivo de uma maior aproximação entre os mesmos. Em reunião entre pais e professores de três de setembro de 1986, por exemplo, foram distribuídos textos para cada pai com duas questões: “Quais as dificuldades da Escola? Como resolvê-las

comunitariamente?” (LIVRO DE ATAS, ATA N° 7, p. 11 b, 1983 - 2000) Assim, percebe-se, pelos registros já referidos, que a Escola demonstra interesse em “dialogar” com os pais e também discutir os problemas e dificuldades buscando um trabalho conjunto de superação.

Estes registros demonstram um nível importante de participação, pois são formados grupos de discussão de pais e professores, que a seguir relatam suas conclusões, conforme livro de atas. Percebe-se assim, no ano de 1986, um bom envolvimento dos pais na discussão dos problemas da escola e não somente para ouvir e referendar decisões tomadas pelos gestores, pois os pais participam das discussões pedagógicas na Escola.

Porém, o ano de 1987 não possui registros de reuniões entre pais e professores e, a partir de 1988, quando os registros voltam a acontecer, as reuniões passam a ser “informativas”, ou seja, pais são comunicados acerca de lista de materiais, exigências e normas de condutas e problemas de aprendizagem dos alunos, bem como de como devem se portar em relação à aprendizagem e exigências da escola. Assim, neste período, não há mais evidências de participação nem sequer com manifestação da opinião dos pais.

Notadamente, os registros de reuniões realizadas com os pais tratam de combinações de normas escolares, que são apresentadas e não construídas para, posteriormente, serem referendadas pelos pais como se estas fossem discutidas compartilhadamente. Percebe-se a preocupação dos gestores em legitimar as decisões anteriormente tomadas, no que Lück (2011) se refere à participação como presença, na qual o simples estar em determinado ambiente é conceituado como participação, que, muitas vezes, conforme a autora, ocorre por pressão dos gestores, ou seja, há uma determinação de certa obrigatoriedade nesta participação, ou ainda por uma eventualidade ou necessidade, como em campanhas para arrecadação de fundos ou em festas organizadas pela Escola.

As reuniões passam, então, a serem entre professores e se discute problemas de infraestrutura e de aprendizagem dos alunos, mas não há participação de professores na elaboração de uma proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico.

Em ata de cinco de maio de mil novecentos e noventa e três aparece o primeiro indício de participação de professores na elaboração de uma proposta pedagógica para a escola, no caso, o Ensino Noturno:

---

Reuniram-se direção, coordenação e professores atuantes no Ensino Noturno para iniciar um estudo com perspectivas de uma futura elaboração de uma proposta pedagógica para o ensino noturno. Organizaram-se grupos e fez - se um estudo do texto: o cidadão - trabalhador - estudante [...] e responderam-se as seguintes questões: O que tem em comum a nossa realidade com o que apresenta o texto? Quais as nossas preocupações em relação ao Ensino Noturno? Quais os maiores problemas que estamos enfrentando? O que deve ser reformulado ou repensado ou mudado no Ensino Noturno de 1° e 2° Graus da nossa Escola para que a prática pedagógica seja mais eficiente? O quê? Como fazer? Quando? [...] as prioridades que são: criar terminalidades através de consultas à comunidade escolar [...] (LIVRO DE ATAS, ATA N° 8, P. 17 b, 1983- 2000)

Como verificado no registro, os professores participaram ativamente do processo de construção da proposta pedagógica, no entanto, não foi encontrado nos mesmos prosseguimentos desta proposta para o Ensino Noturno ou a continuidade neste planejamento, muito menos avaliações subsequentes.

Registros referentes aos anos de 1995 - 1996 apontam para uma mudança na trajetória das atividades com os pais na Escola, que até então tinham o objetivo de informar aos mesmos, decisões administrativas, bem como em relação aos processos de avaliação dos alunos.

Esta mudança é verificada em função dos questionamentos feitos aos pais em reunião juntamente com professores e direção da Escola. Percebe-se, por exemplo, questionamentos com claras preocupações sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos: Como o Senhor acompanha a escola do seu filho? “Olhando o caderno; ajudando nos temas ou tarefas de casa; retomando o conteúdo do dia; não acompanho, pois o aluno tem total consciência que é necessário estudar; solicitando as provas e cobrando a melhoria da letra”, ou, ainda, quando da seguinte pergunta: Quais as maiores dificuldades que seu filho encontra? Nestas reuniões surgiu, também, a primeira “filosofia da Escola”, construída através das discussões com pais, em diversas reuniões, sobre a Escola que estes pretendiam para os seus filhos, tratando-se da primeira indicação de partilha de decisões com a comunidade escolar e o primeiro indicativo de elaboração de um Projeto Político Pedagógico que se tem na Escola, muito embora esta expressão ainda não esteja presente nos registros da mesma.

Em reunião entre pais e professores em vinte de outubro de mil novecentos e noventa e seis há uma retomada na participação dos pais com participação, conforme registros da época:

Foi distribuída aos pais duas questões para serem respondidas em grupo, a primeira questão: Como eu quero que seja a escola que meu filho frequenta? A segunda questão: Que tipo de cidadão quero que seja meu filho? (LIVRO DE ATAS, ATA N° 7, p. 27 a, 1983 - 2000)

Percebe-se que estes questionamentos e as respectivas respostas dos pais são à base de uma “filosofia” construída a partir destas reuniões, conforme registro em ata de três de junho de mil novecentos e noventa e sete:

Logo a professora [...] se pronunciou comentando a filosofia da escola, onde é priorizado o trabalho coletivo e o melhor para as crianças dentro da consciência da cidadania. Falou também dos princípios da escola, onde cada um tem o seu papel na educação. Logo após foi apresentada a proposta pedagógica onde a diretora enfatizou a importância da participação dos pais na construção desta proposta. (LIVRO DE ATAS, ATA N° 1, p. 29 b - 30, 1983 - 2000)

A ata n° 2 deste mesmo ano, também faz a seguinte referência ao processo de participação da comunidade na elaboração de uma proposta pedagógica: “A professora [...] colocou para os pais a proposta pedagógica da escola, onde todos participaram da sua elaboração, pais, alunos e professores, onde todos fizeram uma construção coletiva.” (LIVRO DE ATAS, ATA N° 2, p.30, 1983 - 2000).

Em 1999, conforme os registros encontrados na escola, se iniciam vários encontros na Escola, num período de implementação de uma Política Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul denominada Constituinte Escolar, no qual houve muitos momentos de participação da comunidade escolar com representantes de pais, alunos, professores e funcionários que se dedicaram a elaborar uma proposta pedagógica articulada em torno da superação dos problemas evidenciados na época.

O termo Constituinte Escolar aparece nos registros pela primeira vez em 1999 e o termo Projeto Político Pedagógico (PPP) aparece, pela primeira vez, no seguinte registro:

Aos vinte e sete dias do mês de novembro de dois mil reuniram-se no salão do Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo, a direção, Coordenação Pedagógica da Escola e da Constituinte Escolar e pais para discutirmos sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola [...] então os pais se reuniram em grupos para analisar e colocar o que pode ser feito na prática para que realmente aconteçam mudanças [...] (ATA N°5, p. 45 b, 1983 - 2000)

Os registros em ata apontam para um processo de participação mais amplo do que os desenvolvidos até e então, com a presença dos pais, professores e

mesmo alunos na construção do projeto Político Pedagógico. Isto fica claro pelo registro em ata nº 1 do ano de dois mil:

[...] o Diretor [...] fez a abertura dando boas - vindas e os pais foram indagados a falarem sobre as coisas boas; muro, portão fechado, novas salas, centro profissionalizante, melhorou o ensino; coisas que ainda não estão boas: saída dos ônibus, esporte - falta tabela. Incentivo ao esporte, atividades culturais, cobertura dos prédios, falta de livros de matemática 7ª série, dificuldade em matemática no magistério; movimento dos alunos com a sociedade (boas); problemas quanto à droga [...] (ATA Nº 1, p. 15 a, 1983 - 2000)

Na mesma ata, o então diretor da instituição encaminha para os pais, material da Constituinte Escolar, onde os pais elencam as prioridades a serem trabalhadas pela escola:

[...] A seguir os pais ganharam uma folha com as temáticas e os temas que serão trabalhados dentro da Constituinte Escolar. Os pais escolheram os temas que gostariam que a escola trabalhasse dentro de vinte e cinco temas os cinco mais importantes [...] (ATA Nº 1, p. 45 b, 1983 - 2000)

A Escola conta também com um caderno de registros sobre as etapas de construção do Projeto Político Pedagógico, composta por atas do período e recortes e colagens dos materiais utilizados na época pelos grupos de discussão que trabalharam na elaboração do PPP da Escola. Nestes registros podemos encontrar as temáticas escolhidas como prioritárias quando da construção do PPP, dentro das diversas etapas da Constituinte Escolar. São elas:

1º - O processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento a partir da realidade (nº6); 2º - Qualificação, valorização e formação permanente dos trabalhadores em educação (nº 15); 3º - Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, família - escola, escola - comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade (nº 4); violência (nº20); 5º escola como espaço público de produção de conhecimento, cultura, lazer e recreação. (nº12) (CADERNO DE REGISTROS DA CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000)

Também, referentes ao mesmo período, encontram-se registros de ações concretas elencadas por professores, pais, funcionários e alunos da escola:

[...] A escola deveria organizar reuniões para que os pais pudessem dar suas opiniões nos assuntos referentes a escola e a escola leva-las em conta [...] conscientizar os pais através dos filhos para participarem das reuniões [...] oportunizar a participação dos pais em grupos menores nas reuniões, assim eles participam mais [...] promover dias de integração de cultura entre pais, alunos e professores [...] reuniões poderiam ter o objetivo da elaboração de temas geradores para que seja trabalhado durante um certo tempo[...] (CADERNO DE REGISTROS DA CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000)

---

A partir desta etapa, percebe-se uma nova mudança nas metodologias de trabalho da Escola com os pais, as reuniões deixam de discutir aspectos pedagógicos com os pais e passam a se fixar nos aspecto financeiro; por sua vez, não mais registros de participação de alunos e funcionários diretamente, pois a participação passa a ser somente representativa, através do Conselho Escolar. Também, o PPP da Escola permanece o mesmo até o ano de 2010, quando é alterado, mas sem a participação da Comunidade Escolar.

Buscando elementos para compreender o porquê destes avanços e retrocessos evidenciados na pesquisa documental, buscou - se, através de uma pesquisa com membros do Conselho Escolar, uma compreensão dos conceitos destes acerca do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Para a organização dos relatos da pesquisa, optou-se, primeiramente, relatar as contribuições dos pesquisados. Os gestores entrevistados serão denominados de Gestor 1 e Gestor 2, os professores serão denominados de Professor 1 e Professor 2 e o Pai permanecerá desta forma denominado.

Quando questionado sobre a sobre a importância do Projeto Político Pedagógico para a Escola, os Gestores colocaram:

O PPP é a expressão da comunidade escolar e é fundamental, pois a Escola é um contexto que tem que ser projetado. Sem planejamento, você faz muitas coisas que poderão evoluir, porém quando você faz coisas pensadas a tendência é surtir um efeito bem mais interessante. (GESTOR 1)

No meu entendimento o PPP é fundamental para a Escola pois nele está a Escola que temos, nossos desejos e nossas propostas para avançar. (GESTOR 2)

Em relação a como o PPP foi/é [re] construído na escola, assim como qual o grau de participação da comunidade escolar neste processo e sua participação, os gestores se manifestaram:

Pelas lembranças que tenho, há dez anos atrás as escolas passaram por um processo interessante de planejamento onde se envolveram vários setores da Escola, com participação efetiva de planejamento. Depois disso, foram feitas algumas adaptações [...] no nosso caso foi em 2010, porém sem a devida participação e envolvimento da comunidade escolar. A minha participação foi parcial, mais no sentido de sugerir e concordar, enquanto diretor ( gestor), não foi qualificada como deveria. (GESTOR 1)

O PPP escrito que temos, foi organizado por uma única pessoa e que não consta o todo da Escola [...] ficou explícito que não houve uma participação efetiva dos segmentos da Escola. Porém, quero destacar que há em nossa instituição uma avaliação constante de todas as atividades realizadas,

---

avaliação esta primeiramente realizada pela equipe administrativa e pedagógica e, posteriormente, pelos professores. Assim, estes projetos são alterados sempre que se ache necessário. O que falta é reunir tudo num PPP. (GESTOR 2)

Quando a pergunta sobre a opinião, as vantagens e as desvantagens da construção participativa do PPP e se o planejamento é fator mobilizador ou não, os gestores se posicionaram:

Você só soma, contribui no processo quando de fato entende o que está fazendo e como está fazendo. A Escola é um grande conjunto de pessoas e de intenções, onde os gestores devem coordenar para que todos os envolvidos tenham objetivos comuns ou semelhantes [...] o planejamento é o ponto principal para o sucesso. (GESTOR 1)

Penso que as vantagens são principalmente a condição de pertencimento daqueles que participaram da construção, ou seja, há um maior comprometimento dos segmentos. A maior desvantagem penso que seja a articulação entre os segmentos. Com certeza o planejamento é fator mobilizador porque é no planejamento que todos os detalhes são pensados e definidos os papéis de cada um. (GESTOR 2)

Quando questionados sobre como acontece(u) a participação dos professores na elaboração e consecução do PPP da escola e se o mesmo acontece(u) com os outros segmentos da comunidade escolar (pais, alunos e funcionários), ou seja, se o nível de participação e comprometimento é o mesmo, o Gestor 2 disse entender já ter respondido este questionamento e o Gestor 1 assim se manifestou:

Como já mencionei o nosso atual PPP não teve a efetiva participação de todos os segmentos, inclusive ao responder a pergunta estou me dando conta deste aspecto tão fundamental na vida escolar. Posso dizer que constato um interesse grande dos envolvidos com a escola, porém, devo tornar mais qualificada e objetiva a participação de cada segmento.

Em relação à construção participativa do PPP repercutir na sua implementação com compromisso coletivo pela comunidade, apenas o Gestor 1 respondeu: “Com certeza, no momento em que você participa, entende o processo, o objetivo, o resultado é outro. Sempre, enquanto gestores, temos que ter um olhar para frente, a partir das avaliações previamente realizadas”. O Gestor 2 sinalizou já ter respondido esta questão em outro momento.

Ao serem questionados sobre se os professores utilizam o PPP como eixo norteador do seu trabalho pedagógico, no que isso repercute e se eles organizam seus planos de estudo e de trabalho com base no PPP, os pesquisados assim se posicionam:

---

Existe um acompanhamento direto da coordenação no momento de orientação sobre os planos de estudo e trabalho, porém o manuseio do PPP, por professores é muito escasso, praticamente não vejo. (GESTOR 1)

Não aquele escrito, ou seja, os professores não utilizam o PPP escrito. Isto repercute que muitas vezes, o que está no documento PPP não vem a ser o real da Escola e o que é real não está no PPP. (GESTOR 2)

Quando perguntados sobre se no dia-a-dia o Projeto Político Pedagógico da escola é colocado em prática e quais os pontos fortes e as fragilidades desse processo, novamente, o Gestor 2 disse entender que já havia respondido nos questionamentos anteriores. O Gestor 1, assim contribuiu:

Posso garantir que semanalmente temos reunião administrativa - pedagógica que é o grande sustentáculo de toda a Escola, isto garante e viabiliza o PPP no seu conjunto geral, no entanto as atividades diárias fazem com que a gente esqueça de voltar a fonte, o PPP.

Foi solicitado aos Gestores que apontassem as principais atividades que entendem estar relacionadas à implantação do Projeto Político Pedagógico da escola, o Gestor 1 respondeu:

A Escola é um espaço permanente de experiências e busca de saber, temos experimentado várias atividades diferenciadas em busca do saber. Vou me ater as atividades que prosperaram. A primeira é a gincana, que no turno da manhã está na 8ª Edição e, no turno da tarde, na 6ª edição e agora há uma gincana exclusiva para o noturno. Entendo que estas atividades, enquanto motivadoras e criativas são um grande exemplo. A Escola em Movimento também foi uma atividade desenvolvida com muito sucesso, mas a substituímos pelo Politécnico. Outra atividade é o Minha escola Lê, que temos há muito tempo na Escola o qual motiva e mobiliza para a interpretação e boa escrita.

O Gestor 2 colocou que “todas as atividades e reuniões em que avaliamos nossas ações e buscamos avançar com projetos concretos”.

Com relação à como os pesquisados definem o tipo de gestão que acontece na escola e quais seus pontos positivos e quais aspectos que são necessários avançar, o Gestor 1 pontuou:

Nosso grande objetivo é proporcionar aos profissionais envolvidos no processo um ambiente de tranquilidade e motivação a partir do convívio, da presença e da intervenção naqueles momentos mais críticos. Já trabalhei com vários tipos de gestores, e o que prefiro é o estilo responsabilidade. Se você está presente, dá o exemplo, está junto, dificilmente você precisa chamar a atenção das pessoas, porque você deu o exemplo, você deixou claro como é o trabalho e como deve ser. As pessoas produzem mais quando estão se sentindo bem, quando estão à vontade. Precisamos avançar em todos os sentidos, mas acredito que devemos evoluir mais em relação à participação e debate com todos os segmentos, pois como



---

somos uma escola grande muitas vezes somos autossuficientes e se esquece de ouvir a todos.

O Gestor 2 colocou que compreende que a Gestão é democrática, porém, não especificou a sua compreensão sobre o porquê desta consideração.

Em relação à última pergunta com os gestores acerca da participação e o compromisso de todos os integrantes da comunidade escolar como um possível indicativo da qualidade do trabalho pedagógico de uma escola e quais indicadores de qualidade eles percebem que repercutem na gestão democrática na escola, se obteve as seguintes respostas:

Podem ser vários aspectos. Uma gestão democrática influencia em todos, pois se você não é democrático você não dá exemplo de humildade. Se você é democrático, você dá o exemplo de humildade. Se você é democrático as pessoas terão mais liberdade, naturalmente o clima fica mais tranquilo, as pessoas se concentram mais, não ocorre violência. Com um clima mais tranquilo as pessoas estão mais propensas a aprender a partir das atividades vivenciadas. Mas não podemos pensar que uma pseudotranquilidade seja sinônimo de coisa boa, as pessoas poderão estar acomodadas e não fazerem nada para mudar. A questão democrática deve ser instigativa e não acomodação, as pessoas devem ter compromisso e isto só acontece a partir da democracia. (GESTOR 1)

Sim, a participação pode ser um indicativo de qualidade, desde que se tenha claro o papel de cada segmento. Neste caso a Equipe Administrativa e Pedagógica deve traduzir em ações viabilizando os anseios dos demais segmentos. A Gestão Democrática repercute no maior comprometimento/parceria com os pais que se traduz também no comprometimento do aluno, comprometimento de todos os segmentos da Escola. (GESTOR 2)

Das colocações dos gestores, constata-se que os mesmos percebem o Projeto Político Pedagógico como um documento oficial e como um importante instrumento, pois como o Gestor 1 coloca “A Escola precisa ser projetada”. Há, ainda, a compreensão de que, mesmo sem planejamento, a Escola pode “evoluir”, porém reconhece-se que o planejamento tende a produzir resultados mais interessantes para a Escola. Também está presente o entendimento que o PPP é um documento que expressa certa “vontade” da Escola, através da descrição da realidade que se vivencia, os sonhos e desejos em relação ao futuro e as propostas para que se tenham avanços significativos.

Já, quando questionados sobre como o PPP da Escola foi construído, há certa hesitação e está presente a autorreflexão, pois previamente os gestores abordam que o mesmo não aconteceu da forma como deveria. O PPP elaborado pela comunidade escolar durante o processo denominado Constituinte Escolar, entre

---

1999 e 2002 sofreu alterações, mas sem a participação da comunidade, que não foi mais chamada a participar com engajamento.

Um dos motivadores disto, talvez, seja a compreensão pelos professores, de que a Escola é assunto apenas dos professores, já que os pais não estariam qualificados para isso, o que pode ser verificado na fala do Gestor 2 quando, ao responder à pergunta referente a forma como o gestor vê a participação de todos os segmentos no planejamento da Escola e de se esta participação pode ser um indicativo de qualidade, responde que “ Sim, desde que se tenha claro o papel de cada um”. Ou seja, subentende-se na idealização do gestor, que cada um exerce o seu papel, resguardando o aspecto pedagógico aos professores. O Gestor ainda complementa, afirmando que “Nesse caso, a equipe administrativa e pedagógica deve ‘traduzir’ em ações viabilizando os anseios dos demais segmentos”. Constatase que o conceito que predomina é o da administração, como já abordado neste trabalho de pesquisa, com forte centralização e divisão do trabalho dentro da Escola.

Está presente também a compreensão coletiva de que a organização da participação da comunidade escolar é um grande desafio já que as atividades rotineiras da Escola (conversas periódicas com pais, Conselhos de Classe, questões disciplinares, questões financeiras, projetos da Escola) envolvem os profissionais que atuam como gestores e coordenadores Pedagógicos.

Outro motivador é o apontamento de que o grande número de alunos, por consequência, de pais e professores, torna uma série de reuniões sistemáticas um desafio de organização. Assim, acaba ficando em segundo plano, para ser feita apenas “quando sobra tempo”, o que, seguidamente não acontece e o planejamento da Escola fica relegado ao segundo plano.

Há um sentimento, pelos gestores, de que o PPP carece de legitimidade. O Gestor 2 aponta o seguinte:

Vale ressaltar que existe em nossa instituição uma avaliação constante de todas as atividades realizadas, avaliação esta realizada primeiramente pela equipe administrativa – pedagógica e, posteriormente, pelos professores. Assim, esses projetos são alterados sempre que se ache necessário. O que falta é reunir tudo no PPP.

Transparece na fala do Gestor 2 que existe um PPP “subjetivo” ou seja, uma Escola que se quer, um modelo de sociedade e de ser humano e do caminho pedagógico a se tomar, mas há que se considerar que este entendimento pode ser reflexo da cultura própria da instituição, não perceptível para os que se encontram

imersos nela, já que o PPP atual não foi construído pela Comunidade Escolar, como apontam os Gestores 1 e 2.

Fica evidente o conflito paradigmático, permanecendo ainda muito forte o conceito de administração, onde a condução dos “destinos da Instituição” está atrelada a decisões do grupo que administra a escola, aqui denominado de Equipe administrativa e pedagógica, para posteriormente ser apresentado aos professores.

Ao mesmo tempo em que prevalece o modelo da administração escolar, característico do paradigma técnico-científico e marcado por uma administração controladora e centralizadora, há a preocupação de estabelecer um diálogo com os professores, demonstrando um processo de mudança incipiente na instituição para o emergente paradigma da gestão.

De acordo com o Gestor 1, a principal vantagem da construção e implementação compartilhada do PPP é que “você só soma, contribui no processo, você de fato entende o que está fazendo e como está fazendo [...] os gestores devem coordenar para que todos os envolvidos tenham objetivos comuns ou semelhantes para avançar no processo”. Apesar disso, esta implementação e consecução do PPP da Escola não é posta em prática, pois os gestores apontam que a participação não acontece da forma como deveria, apesar de constatar um interesse muito grande dos envolvidos com a escola.

A vigência do paradigma mais ligado ao conceito de administração está presente também quando o gestor garante a realização de reuniões administrativas semanais com a “equipe administrativa” – direção, vice - direção e coordenação pedagógica – enfatizando que este é o “grande sustentáculo” da Escola, o que garantiria e viabilizaria o PPP. Evidentemente, a compreensão aqui não é o da partilha e consecução entre os segmentos da Escola e sim a centralização das decisões em torno da “equipe diretiva”, apesar de já haver certa evolução, no sentido de que a centralização não se dá mais apenas na pessoa do diretor escolar, mas em uma equipe administrativa, o que talvez caracterize e sinalize em direção à mudança paradigmática, conforme nos aponta Lück (2011), mas ainda de forma pouco participativa.

Evidente que nada impede que a equipe gestora se reúna periodicamente para planejar e avaliar, mas o que chama a atenção é que o foco que o gestor dá para a organização do trabalho escolar está na equipe gestora, com os professores e pais evidentemente possuindo papel secundário, quando o que se espera de uma

escola democrática é que seja o contrário: que a equipe gestora coordene e que o papel dos professores e pais seja ativo no processo decisório, que todas as decisões sejam tomadas no coletivo da Escola, conforme Lück (2011) aponta:

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. (p.33-34)

Além disso, a autora aponta algumas consequências muito negativas, a médio e longo prazo, da participação passiva dos professores considerando o aspecto sociocultural dessa prática: i) destrói qualquer possibilidade de colaboração benéfica; ii) promove o descrédito nas ações da direção e nas pessoas que detém autoridade; iii) gera desconfiança e descrédito; iii) destrói as sementes e motivações da participação efetiva existentes nas pessoas (LÜCK, 2011)

O Gestor 2 aponta que uma das maiores vantagens do PPP é que a construção e implementação compartilhada permite que todos desenvolvam um sentimento de pertença daqueles que participam da construção fazendo com que haja um maior comprometimento de todos os segmentos da Escola, ao mesmo tempo aponta que a principal desvantagem da construção coletiva do PPP é a articulação entre os segmentos.

Portanto, permanece um conflito evidente entre o que se pensa sobre o PPP e as ações realmente implementadas na Escola em relação a este documento. Este conflito está também presente na fala do Gestor 2, quando aponta que o que está no PPP não necessariamente corresponde ao que é real e o que é real, muitas vezes não está elencado no PPP, evidenciando que o PPP não é o documento norteador das atividades da Escola e que as ações são pensadas de forma esporádica, por um pequeno grupo de pessoas, para posteriormente serem referendadas em reuniões marcadas por uma participação parcial e passiva.

Estas ações esporádicas, conforme Lük (2011), que podem trazer alguns resultados positivos, estão associadas à falta de visão do conjunto da Escola e sustentam as práticas orientadas por pressões imediatistas, ao que a autora se refere como a síndrome de “apagar incêndios”. O Gestor 1 apontam uma série de atividades desenvolvidas na Escola e que tem tido sucesso, denominados de projetos, mas está presente a sensação de que são esporádicas e não articuladas

---

entre si nem conectadas ao trabalho pedagógico dos professores, tanto que os gestores apontam que não se remete mais ao PPP, tanto direção e coordenação quanto professores dificilmente se utilizam deste documento – o PPP – para organizar seus planos de estudos e planos de trabalho.

Além disso, Lück (2011) aponta fragilidades da metodologia de projetos, pois esta é caracterizada por práticas fragmentadoras de aprendizagens, já que em muitos casos, “o importante são as atividades realizadas e o envolvimento do aluno na sua realização e não, a partir da experiência, a sistematização e organização de aprendizagens” (p. 24)

Assim, o PPP não é o articulador que se pretende que seja, mas apenas mais um documento da Escola. A própria visão que se tem do mesmo na escola é de que se trata de mais burocracia e que este documento não está ligado nem relacionado com a prática pedagógica dos professores, como efetivamente não está, conforme observado nas entrevistas realizadas com professores.

Como a participação de todos os segmentos da Escola na construção e consecução do PPP é um indicativo determinante de uma Escola de qualidade social, a análise da visão que os professores possuem desta participação pode indicar os fatores que tem influenciado nos avanços e retrocessos nos processos democráticos na Escola em estudo.

Nesta pesquisa foi utilizado um questionário estruturado com os professores que representam o seu segmento dentro do Conselho Escolar e que aqui serão denominados de professor 1 e professor 2.

Quando questionados quanto ao entendimento que possuem sobre a importância do Projeto Político Pedagógico para a Escola, o professor 1 responde que “ o PPP é o planejamento das ações pedagógicas, a concretização do que queremos para a nossa escola, são os nossos sonhos e metas”. O professor coloca que:

No meu entendimento o PPP de uma escola é a lei que normatiza e rege uma escola, por isso é importante, pois é a partir dele que o gestor e a comunidade escolar baseia-se para normatizar e tomar decisões.

Quanto a forma como o PPP foi/é [re]construído em sua Escola e a sua percepção do grau de participação da comunidade escolar neste processo e a sua participação, o professor 1 argumenta o seguinte:

A cada ano planejamos as nossas ações, avaliamos o que deu certo e melhoramos as dificuldades. Nas reuniões pedagógicas avaliamos com os

---

professores o PPP, e com os pais, no início do ano letivo, apresentamos nossas propostas, ouvindo sugestões dos pais. Mas a execução fica sob responsabilidade da Equipe Diretiva e Coordenação, assim como o registro do PPP. Muita coisa é feita na prática, mas não é registrada.

O professor 2 colocou que esta [re]construção do PPP se dá

Através de reuniões e participação dos membros que compõem a coordenação. O grau de participação da comunidade escolar dá-se através do Conselho Escolar com seus representantes, a minha participação é por meio do Conselho Escolar, pois faço parte como membro deste Conselho no segmento professores.

Os professores também foram questionados sobre as vantagens e desvantagens percebidas pelos mesmos quanto à construção participativa do PPP e se o planejamento pode ser considerado fator mobilizador. O professor 1 coloca que

Ouvir a comunidade escolar é muito importante, portanto a construção do PPP deve ser participativa, onde todos se sintam importantes e responsáveis pela Escola. A presença dos pais na vida escolar dos filhos é fator imprescindível para a boa aprendizagem. Um bom planejamento consegue envolver e comprometer a todos.

O professor 2 explicitou as vantagens: “A comunidade escolar tem o direito de opinar na construção do PPP, a participação é indispensável, por isso é um fator mobilizador.”

Quando questionados sobre como aconteceu à participação dos professores na elaboração e consecução do PPP da Escola e se o mesmo aconteceu com os outros segmentos da comunidade escolar, como pais, alunos e funcionários e se esta ocorreu de forma igualitária entre os segmentos da Escola, o professor 2 não respondeu o questionamento e o professor 1 respondeu:

Através das reuniões pedagógicas e avaliações anuais, com sugestões, ideias e novas contribuições. Nem sempre a participação envolve o comprometimento. De alguma forma sabem como as coisas funcionam, portanto são parte do processo e responsáveis por seus filhos. Quanto aos funcionários sinto que a participação poderia melhorar.

Quando questionados sobre se a construção participativa repercute na implementação coletiva do PPP com compromisso de todos os segmentos, o professor 1 e o professor 2 responderam que “sim” porém, sem dar maiores contribuições sobre as razões que justificam esta opinião.

Quando questionados se sentem envolvidos com o PPP da sua Escola e se sua prática pedagógica leva em consideração os objetivos deste documento da

---

Escola, o professor 2 colocou que sim e que “ segue os objetivos do PPP da escola” enquanto que o professor 1 contribuiu da seguinte forma:

Sim. Meus objetivos em relação ao aprendizado dos alunos perpassa ao tipo de aluno que queremos formar. Isto faz parte do PPP, pois ações coletivas são importantes, juntos conseguimos atingir nossas metas.

Os professores também foram questionados sobre se percebem que os gestores conhecem e utilizam o PPP para nortear o seu trabalho administrativo - pedagógico e no que isso repercute. Em relação a este questionamento o professor 1 respondeu que

A maioria dos professores conhece e procura utilizar e desenvolver o PPP como eixo norteador. O problema maior está na falta de tempo para planejarmos no coletivo, principalmente nas áreas do conhecimento. Isto concretizaria as ações, melhorando as práticas e avaliações.

O professor 2 colocou que sim e que se isto não acontecesse a escola não seria organizada como é.

Também, foi feito questionamento sobre se o PPP é colocado em prática na escola e quais os pontos fortes e fragilidades deste processo, o professor 2 afirma que sim e que o ponto forte do PPP é justamente este, o de ser um orientador das práticas da Escola, para que sejam tomadas as decisões pertinentes enquanto que o professor 1 afirma que o ponto forte é o planejamento coletivo e os pontos fracos se relacionam com as dificuldades em se fazer este planejamento devido à “ falta de tempo, professores com carga horária excessiva, muitas turmas e escolas, imediatismo e comodismo”.

Foi solicitado para que os professores citassem as principais atividades desenvolvidas na Escola e relacionadas à implantação do Projeto Político Pedagógico da Escola. O professor 1 fez o seguinte apontamento:

Hora da leitura; Construção de normas; Gincanas/inter-séries; Seminários (Curso Norma e Ensino Médio Politécnico); Páscoa Solidária; Atividades, oficinas, acompanhamento em outras escolas pelo Curso Normal; Conversação com pais nas entregas de boletins.

O professor 2 respondeu: “Conhecer a realidade da comunidade em que a Escola está inserida”.

Os professores, também, foram questionados quanto à sua participação nas reuniões que acontecem na Escola e se se sentem membros ativos ou passivos. O professor 2 afirma: “Não participo de todas porque sou membro do conselho Escolar,

participo destes e das reuniões que a direção faz para os professores”. Já om professor 1: “Sim, além de professora, sou coordenadora e mãe de aluna. Sou membro ativo.”

Quando questionados acerca do tipo de gestão que acontece na escola e quais os ponto positivos e aspectos necessários para se avançar, os professores se posicionaram da seguinte maneira:

A gestão é participativa. Pontos positivos: mobilização da comunidade escolar nas reuniões de conversação (entrega de boletins); decisões tomadas democraticamente, planejamento claro. Pontos a serem melhorados: análise mais profunda das mudanças (alunos novos, defasagens nas aprendizagens, condições socioeconômicas dos alunos); proposta pedagógica do Estado (muda a cada troca de governo); alunos mais comprometidos com a aprendizagem; recuperação paralela(ter unidade) (PROFESSOR 1)

Sou nova na profissão de docente e não tenho experiência de outras escolas. Antes de atuar como professora, participava na escola onde meus filhos estudavam, como membro do Conselho Escolar no segmento pais. Era uma escola bem menor do que atuo como professora e membro do Conselho Escolar no segmento professor. O que percebo é que a escola [que atuo hoje] é muito bem organizada. Possui uma equipe de gestores muito competente e comprometida. (PROFESSOR 2)

Pediu-se, por fim, para os professores se a participação de todos os integrantes da comunidade escolar poderia ser um indicativo de qualidade do trabalho pedagógico e quais indicadores de qualidade poderiam estar repercutindo a gestão democrática na Escola. Os professores responderam o seguinte:

Valorização do trabalho docente; Aprendizagem significativa e efetiva do aluno; Melhoria das condições físicas e de acessibilidade da Escola; Responsabilidade, participação e comprometimento da comunidade escolar; Respeito às ideias individuais e decisões coletivas; Descentralização da gestão, experiências democráticas, autonomia, transparência, pluralidade; Preservação do patrimônio; interação escola e comunidade. (PROFESSOR 1)

No meu ponto de vista repercute no bom funcionamento da escola em todos os sentidos e segmentos. Haja vista que a escola é referência na região, alunos de outros municípios vêm estudar aqui. As notas no Enem dos alunos que são da Escola e o ingresso em universidades através da nota no Enem. (PROFESSOR 2)

Ao ser questionada sobre as vantagens e desvantagens da construção participativa do PPP e se esta participação é um fator mobilizador na Escola, a professora 1 coloca que “ ouvir a comunidade escolar é muito importante, portanto a construção do PPP deve ser participativa, onde todos se sintam importantes e responsáveis pela Escola”. Colocou ainda que a presença dos pais é fator



imprescindível para a boa aprendizagem e, ainda, que “um bom planejamento consegue envolver e comprometer a todos”, porém coloca também que “nem sempre a participação envolve o comprometimento. Mas os pais são comunicados e orientados. De alguma forma sabem como as coisas funcionam, portanto, são parte do processo”.

Paro (2011) e Lück (2010; 2011) colocam que este não é o tipo de participação que se quer em uma Escola democrática e de qualidade social. Paro (2011) aborda o porquê de esta não ser a participação ideal em uma escola pública. Primeiramente, em relação ao sentimento muito presente entre os educadores de que não cabe aos pais participar das decisões que tomam - se na Escola, o autor coloca que esta lógica desconsidera a evidente continuidade entre a educação familiar e a educação escolar; Também destaca que, embora a função da escola seja de prestar um serviço público, nem sempre o Estado oferece as condições necessárias para que esta aconteça com qualidade. Assim, uma maior presença dos pais poderia pressionar o Estado a oferecer um ensino de melhor qualidade. Além disso, há que se considerar que a dívida da sociedade com as camadas mais pobres da população não se dá somente com os alunos atuais, mas também com aqueles que já passaram pela Escola de educação básica e atualmente são pais. Acerca destas razões da não participação dos pais, Paro também coloca o seguinte:

Um argumento que procura minimizar a importância da participação dos pais ou responsáveis na escola é baseado na alegação de que o papel da escola é prestar seu serviço à população o melhor que possa, não tendo que contar com a colaboração dos pais, ou porque eles não têm o dever de colaborar ou porque não podem ou não têm condições de fazê-lo. (PARO, 2011, p.197)

Muitos desses não experimentaram a aprendizagem significativa e reprovaram ou evadiram, sendo grande a defasagem cultural. Assim, quando hoje a Escola estreita os laços com as famílias está, de alguma forma, preenchendo uma lacuna histórica. Paro (2011, p. 204) coloca o seguinte sobre esta dívida histórica e suas implicações no ensino atual:

O pai ou mãe “típico” da escola pública brasileira não completou o ensino fundamental, ou, mesmo tendo completado, mantém outras marcas da escola tradicional e autoritária. Passou por um ensino enfadonho que não conseguia leva-lo a “querer aprender”. Como criança, naturalmente, procurou alegrias e satisfações em outros motivos que não a escola [...] Mesmo tendo sempre ouvido falar que a escola era algo bom, não consegui sentir prazer no aprender. O ensino forçado forçou-o a ser um rebelde, desgostando da escola, mas obrigado a frequentá-la [...]

---

No entanto a ideia que professores e gestores têm sobre esta participação é ainda pouco próxima daquela que caracteriza um espaço democrático, e isto fica evidente nas falas em que os pais são “comunicados” e, por isso, de alguma forma participariam das decisões da Escola. São participações que podem ser identificadas com as classificações de Lück (2011, p. 36-48): participação como presença, participação como expressão verbal e discussão de ideias e participação como representação. Uma professora, membra do Conselho Escolar deixa explícito o seu entendimento sobre a participação dos professores: “O grau de participação da comunidade escolar dá-se através do Conselho Escolar com seus representantes, a minha participação é por meio do Conselho Escolar, pois faço parte como membro deste conselho no segmento professor”.

Acerca deste tipo de participação, Paro (2011) faz um comentário muito pertinente. Segundo ele, aceitar que a participação dos pais seja restrita ao conselho representativo seria o mesmo que presumir que o eleitor, após eleger seu deputado, delegue ao mesmo, amplos poderes, deixando de participar ativamente das decisões que se tomam na sociedade e que interferem na vida dos mesmos.

A compreensão de Lück (2011) corrobora com esta concepção, ao demonstrar que, apesar de este tipo de participação (a como representação) ser comum nas sociedades democráticas, pode ser considerada como uma falsa participação, “um arremedo de participação” (p.42). Tal afirmação apoia-se no conceito original de participação, o do governo do povo, pelo povo e para o povo, através do qual se sustenta que participar não significa delegar poderes a alguém que possa agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo mesmo. Sobre estas participações casuístas, sem mudança na compreensão que os gestores e educadores possuem sobre a importância da participação dos pais, Paro (2011) afirma:

Uma medida isolada, que não seja resultado de práticas que evidenciam uma nova postura de respeito e consideração para os pais e alunos e a população circunvizinha, dificilmente conseguirá resultados positivos. (p.197)

Também, foi entrevistado um pai membro do Conselho Escolar, na função de presidente deste Conselho, e que nesta pesquisa será denominado de pai.

Quando questionado acerca de como percebe a participação dos pais na Escola, o pai coloca o seguinte:

---

Na minha opinião, a participação dos pais na Escola é bastante limitada. Muitos pais não querem comprometer seu tempo pessoal com a Escola, sob a alegação de falta de tempo, e se limitam a participar das reuniões de início e encerramento do ano letivo, das apresentações dos filhos (quando o mesmo participa), das festas da Escola e das atividades de classe do filho. Entendo que uma parcela dos pais, assim que convidados, estariam dispostos a colaborar com a direção da Escola, seja na participação do CPM, do Conselho Escolar, na discussão das melhorias materiais da Escola, na discussão do projeto pedagógico da Escola, pois entendem que a Escola do seu filho, além da estrutura física em que se constitui, também é um local de discussão e de capacitação que pode levar a melhoria da qualidade do ensino.

Quando questionado sobre em que momento participa da Escola do seu filho e como esta acontece, o pai relata que:

Acho que os pais são chamados a participar das atividades da Escola ou a trabalhar nas festas que a escola promove, porém, são poucas as vezes que os pais são convidados a participar das decisões ou dos rumos que a Escola pretende tomar.

O pai também foi questionado sobre como contribui como membro do Conselho Escolar e se poderia contribuir mais com a Escola e acerca disto, afirmou o seguinte:

Participo do Conselho Escolar na qualidade de presidente. Ao assumir minhas funções de presidente do Conselho Escolar solicitei a direção da Escola quais seriam minhas atribuições legais. Fui informado de que iria receber material para estudo (acho que o Regimento da Escola e o PPP), mas até o momento não tive acesso ao material. Entendo que poderia contribuir muito mais com a Escola, não apenas com meu tempo pessoal, mas também com minha experiência profissional e com a postura de quem enxerga a escola de fora para dentro para sugerir, discutir, para fazer a crítica construtiva, a fim de fazer da nossa escola aquele espaço que sonhamos e queremos. Entendo que a direção, coordenação, o corpo docente e os funcionários enxergam a Escola com uma visão interna, apenas por dentro, e se limitam a vê-la a partir da sua ótica pessoal e dos seus interesses particulares.

O pai foi questionado acerca do que entende ser o Projeto Político Pedagógico da Escola e sua importância para a qualidade de ensino, colocando que:

Entendo por Projeto Político Pedagógico o plano de ações e objetivos da escola a médio e longo prazo. É através do PPP que a escola apresenta sua visão, planeja sua missão e os valores que constituem seu projeto educativo.

No mesmo sentido, o pai foi questionado se conhece o PPP da Escola, se o ajudou a construir e como foi este processo de construção do PPP, respondendo que:

Ainda que membro do Conselho Escolar há cerca de dois anos, sinceramente, não conheço o PPP da Escola, tampouco ajudei a construí-lo, por isso não posso opinar como foi o processo de construção do PPP do Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo de Três Passos. Ter acesso ao PPP, estudá-lo e conhecê-lo a fundo seria a primeira e principal missão

---

de todos os membros do Conselho Escolar, do CPM, da Direção e da Coordenação Pedagógica da escola.

Quando questionado se, na sua compreensão, o nível de participação e comprometimento dos outros segmentos da comunidade escolar (alunos e funcionários), é o mesmo e como acontece(u) a participação dos gestores e professores na elaboração e implantação do PPP da Escola. Sobre este questionamento o pai assim argumenta:

Acho que houve a participação dos gestores e professores na elaboração do PPP, porém, nestes dois anos que participo do Conselho Escolar participei diretamente ou tive a informação de que o PPP foi objeto de uma avaliação contínua, se a Escola está ou não cumprindo com suas ações e objetivos ou se há necessidade de reavaliar o PPP para adaptá-lo as mudanças na sociedade. Tampouco posso opinar como foi a participação dos demais segmentos da comunidade escolar (alunos e funcionários) na elaboração e implantação do PPP. Mas comparando com a participação dos membros do Conselho Escolar atual, da qual posso externar minha opinião, acho que a participação dos alunos e servidores também foi pequena. Quanto ao comprometimento, se você não conhece o plano de metas e ações da escola, entendo que não há o desejado comprometimento ou este fica sobremaneira prejudicado.

Sobre sua percepção se no dia-a-dia da Escola o PPP é colocado em prática e se participa deste processo o pai assim se manifestou:

Acredito que o PPP é colocado em prática pela direção da Escola nas ações do dia-a-dia para alcançar os objetivos a médio e longo prazo. Embora sem ter conhecimento do PPP, acho que participo, ainda que de forma indireta.

Finalmente o pai, assim como os gestores e professores, também foi questionado sobre quais atividades percebe estarem relacionadas à implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola. Sobre isto, o pai fez a seguinte colocação:

Embora reitero não ter conhecimento nem ter tido acesso ao conteúdo do PPP, creio que as diversas atividades e ações desenvolvidas pela Escola durante o ano letivo estão relacionadas ao disposto no PPP, tais como: Realização da Gincana anual da Escola; Edição do livro das séries iniciais e realização da Noite de Autógrafos; Melhorias nos espaços físicos e salas de aula da Escola; Capacitação do corpo docente; Reuniões da coordenação pedagógica; Atividades esportivas, culturais, reuniões com os pais dos alunos; Apresentações em comemoração ao dia das mães e dos pais; Reuniões com o CPM e o Conselho Escolar.

Percebe-se, pelas contribuições do pai, que sua participação de se dá apenas na forma representativa do Conselho Escolar e que o mesmo não percebe a participação dos outros pais e/ou outros segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, o que fica mais evidente quando o pai se refere à participação do seu segmento quando de festas e outras atividades da escola, mas poucas vezes

quando de necessidade de tomada de decisões sobre os rumos que a escola tem tomado ou deve tomar.

Paro (2011) afirma que permanece muitos erros e equívocos na compreensão dos gestores sobre como se deve dar a participação da comunidade na escola e de quais os limites desta participação. Afirma, para tanto, que é muito presente a compreensão de que os pais devem “ajudar” a escola com sua manutenção, ou em festas cujo principal objetivo é arrecadar fundos para manutenção e melhorias na estrutura da escola. Assim, percebe-se que a fala do pai vai de encontro a esta visão de participação da comunidade desligada dos problemas pedagógicos da Escola e de encontro ao que o autor coloca sobre esta participação.

Paro (2011) apresenta alguns argumentos que poderiam explicar as dificuldades de compreensão acerca da importância da participação dos pais na Escola, relacionadas à compreensão que os gestores tem desta participação, bem como dificuldades relacionadas à estrutura da Escola e as formas de organização do trabalho na sociedade. O autor coloca que:

Um argumento que procura minimizar a importância da participação dos pais ou responsáveis na escola é baseado na alegação de que o papel da escola é prestar seu serviço à população o melhor que possa, não tendo que contar com a colaboração dos pais, ou porque eles não têm o dever de colaborar ou porque não podem ou não têm condições de fazê-lo. (p. 197)

O pai entrevistado também coloca, em sua fala, que os pais, por sua vez, também não “querem comprometer seu tempo pessoal com a Escola, sob a alegação de falta de tempo, e se limitam a participar das reuniões de início e encerramento do ano letivo, das apresentações dos filhos [...] (PAI). Sobre isso, Paro (2011) afirma que as dificuldades de organização também dizem respeito ao oferecimento de tempo e espaço para que os representantes do Conselho Escolar “possam se reunir com seus representados e, assim, possam levar para as reuniões os reais interesses e pleitos desses últimos” (p. 199).

No entanto o próprio autor coloca que esta é uma dificuldade visto que demanda medidas que extrapolam a unidade escolar, estando relacionada à carga horária de trabalho dos pais nas empresas. No entanto, algumas medidas facilitadoras podem ser tomadas pela escola, em relação à participação dos representantes dos segmentos no Conselho Escolar, como a oferta de espaços em que os pais possam discutir suas ideias e interesses. No entanto, permanece entre os professores a concepção de que a maior dificuldade à participação dos pais nas

decisões é a falta de interesse por parte desses pais e a dificuldade de encontrar formas de estimulá-los (PARO, 2011).

Acerca destas ideias corrente entre os professores e gestores, o pai pesquisado afirma justamente o contrário, que uma boa parcela dos pais aceitaria participar mais ativamente das decisões que se tomam na escola:

[...] Entendo que uma parcela dos pais, assim que convidados, estariam dispostos a colaborar com a direção da Escola, seja na participação do CPM, do Conselho Escolar, na discussão das melhorias materiais da Escola, na discussão do projeto pedagógico da Escola, pois entendem que a Escola do seu filho, além da estrutura física em que se constitui, também é um local de discussão e de capacitação que pode levar a melhoria da qualidade do ensino.

Quando questionado sobre sua compreensão do Projeto Político Pedagógico da Escola, o pai demonstra ter conhecimento sobre o significado do mesmo e também demonstra acreditar que, apesar de não conhecer este importante documento, ele é utilizado pela escola para atingir os “objetivos” da mesma, pois é “através do PPP que a escola apresenta sua visão, planeja sua missão e os valores que constituem seu projeto educativo”, conforme aponta o pai pesquisado.

O pai também demonstra interesse em conhecer o PPP e estudá-lo, mas deixa claro em diversas partes do seu relato que não teve acesso ao documento, nem mesmo quando solicitado. Assim, não se justifica o argumento muito presente entre os professores de que os pais não tem interesse em participar da Escola, conforme coloca Paro (2011).

O mesmo autor, também, evidencia o papel secundário delegado ao conselho escolar dentro da gestão da escola: “O conselho de escola é órgão deliberativo que deve fazer parte da direção escolar, mas se mostra muito pouco atuante, como costuma acontecer em grande parte das escolas” (PARO, p. 58, 2011 apud PARO 1999). Este papel secundário do Conselho Escolar também pode ser evidenciada na fala do pai, pois este refere várias vezes não ter conhecimento do PPP, mesmo tendo o solicitado, ao mesmo tempo em que julga pouca a participação da comunidade no Conselho Escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Este trabalho teve a intenção de compreender como a visão dos gestores, professores e demais integrantes da comunidade escolar sobre o Projeto Político Pedagógico interferem nas decisões que se tomam na Escola e na concretização de ações que visem à implementação das ideias e pressupostos contidos no Projeto Político Pedagógico.

Para isso, desenvolveu-se análise documental do PPP da Escola e nos arquivos de atas e registros da Direção e Coordenação Pedagógica da Escola, referentes a reuniões com pais e com professores e, também, encontros entre pais e professores, além de entrevistas semiestruturadas com gestores e questionários com professores e pais membros do Conselho Escolar.

Constatou-se que a escola de educação básica, objeto desta pesquisa, passou por diversos momentos diferentes, marcados por graus de participação da comunidade escolar. Constatou-se, também, que estes diferentes graus de participação estão diretamente relacionados às concepções que os gestores possuem acerca da participação da comunidade escolar. Assim, os gestores podem diretamente coordenar e influenciar maior ou menor participação da comunidade na Escola. Percebeu-se que, quando chamados a participar, uma parcela significativa dos pais responde com sua participação ativa na construção e consecução do Projeto Político Pedagógico.

No entanto, observa-se, também, que os gestores não possuem conceitos de participação diretamente relacionados a princípios democráticos. Apesar dos avanços como a existência de direções colegiadas e do compartilhamento das decisões entre diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, os professores não atuam diretamente na construção da Proposta Político Pedagógica da Escola e as decisões, apesar de não mais centradas apenas na figura do diretor escolar, ainda são pouco partilhadas pela comunidade escolar.

Da mesma forma, os professores colocam diversos problemas e obstáculos à participação dos pais, o que tem imposto dificuldades à participação mais direta destes. Assim, a “responsabilidade” acaba recaindo mais sobre o grupo gestor e não partilhada com professores e pais. Pais e professores que não se sentem corresponsáveis pela escola, que não tem participado diretamente das decisões, sentem-se menos comprometidos.

A compreensão de que a participação da comunidade escolar dá-se apenas através do Conselho Escolar é muito presente entre professores, pais e gestores e

---

há dificuldade de vislumbrar outras formas também democráticas de envolver pais e professores na implementação compartilhada do Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico é tido por todos como um documento importante dentro da escola, mas incoerentemente, é pouco conhecido pelos professores e existe mais como um marco burocrático do que como um planejamento norteador da Escola. Muito pelo contrário, o PPP não tem sido utilizado como poderia e deveria por professores, gestores e Conselho Escolar, no planejamento da escola. Assim, apesar de muitas práticas terem um bom resultado, está muito presente um sentimento de que estas são desligadas umas das outras.

A partir desta pesquisa constatou-se que o PPP ainda precisa ser mais conhecido, estudado e estar coerente com as práticas administrativo-pedagógicas da escola. O PPP na escola pesquisada não é utilizado pelo Conselho Escolar, ou seja, tampouco os professores o conhecem e tampouco os pais sabem do seu significado e, com isso, como aponta Vasconcellos (1999) o PPP acaba se constituído num mero documento, construído por orientação do Sistema de Ensino e que. Mesmo a construção do PPP tendo sido feita de forma participativa, com o envolvimento de todos, acabou sendo de alguma forma esquecido e engavetado, passando a ser mero documento burocrático, que não traduz as decisões tomadas e tampouco as atividades desenvolvidas na Escola.

No entanto, a construção e implementação compartilhada é uma possibilidade de envolvimento da comunidade na construção de um Projeto Pedagógico que passa a ser de todos, quando da elaboração e implementação participativa. Isto possibilita, como já citado em várias partes deste texto, o desenvolvimento do sentimento de pertença e a cooperação entre todos para se chegar aos objetivos propostos para a Escola.

Além disso, a comunidade experimenta uma prática que pode contribuir para o amadurecimento da democracia em nossa sociedade. Da mesma forma, o trabalho pedagógico da Escola passa a ser organizado em torno dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico, o que permite um trabalho contextualizado e ligado à vida dos alunos. Assim, o trabalho pedagógico da Escola ganha muito em termos de garantias de aprendizagem para os alunos. E este é e sempre deve ser o objetivo maior da Escola, garantir que todos aprendam e aprendam com qualidade,, ou seja, a Escola deve oferecer as condições



necessárias para que o indivíduo possa ser um cidadão consciente e que colabore na construção de uma sociedade melhor para todos nós.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Professores Reflexivos em uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.**
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor ou qualidade. Revista cadernos de pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho/2001, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>, acesso em 26/07/2012.**
- \_\_\_\_\_. **Estudo de caso: seu potencial na educação. Cadernos de pesquisa, n. 49, p. 51-54, maio de 1984, disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>, acesso em 26/07/2012.**
- ARAÚJO, S. O. S. Gestão democrática? Os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica. Alagoas: Editora UFAL, 2007.**
- BAFFI, M. A. T. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. Pedagogia em Foco, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 29/04/2012.**
- BETINI, A. G. A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. Educaç@o Rev. Ped. Unipinhal. Esp. Santo do Pinhal: SP, v.01, n.03, jan/dez 2005. Disponível em <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/artigos-e-textos/a-construcao-do-ppp-da-escola.pdf>> Acesso em 01/05/2012.**
- BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em sociologia Política da UFSC, vol. 2, n° 1, p. 68-80, janeiro-julho de 2005.**
- BRASIL. Lei 9.394/96 . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 29/04/2012.**
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article)> Acesso em 03 /06/2010.**
- CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. Revista eletrônica Administração Online, São Paulo, v. 1, n. 1, jan - mar 2000. Disponível em [http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/anival.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm) Acesso em 04/11/2012.**
- DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n.115, p.139 -154, março/2002 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>> Acesso em 29/04/2012.**

- FERREIRA, N.S.C. **Repensando e Resignificando a Gestão Democrática da Educação na Cultura Globalizada**. Educação e Sociedade. Campinas, vol.25, n.89, p.1227-1249, Set/Dez 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>>. Acesso em 29/04/2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GANDIN, D. ; GADIN, I. A. **Temas para um Projeto Político Pedagógico**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2003.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Era. São Paulo, vol.35, n.2, p. 57-63, março/abril 1995. Disponível em <[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S00347590199500020008.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S00347590199500020008.pdf)> Acesso em: 29/04/2012.
- LEAL, E.J.M. **Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa**. Revista Contraponto. Itajaí – SC, ano 2, n.5, p.237-250, maio/ago, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2008.
- LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, 10. ed. RJ : Editora Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Gestão Educacional – Uma questão de paradigmática**. 9. ed. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Gestão da cultura e do clima organizacional da Escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- MALHEIRO, J. **Projeto Político Pedagógico: Utopia ou realidade? Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 79-104, jan/mar 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a05.pdf>>. Acesso em 29/04/2012.
- MARQUES, M. O. **Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política**. In.: VEIGA, I, P. A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29 ed. Campinas: SP, 2011.
- MEDEL, C. R. M. A. **Projeto Político Pedagógico: Construção e implementação na Escola**. Campinas – SP: Autores Associados - 2008.
- MIOTO, R. C. T; LIMA, T. C. S. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. In.: Revista Katál, Florianópolis, v. 10, p.37-45, 2007.

- 
- PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2002, disponível em [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007-2/T1-3SF/Planejamento\\_Pol%EDtico\\_Pedag%F3gico.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007-2/T1-3SF/Planejamento_Pol%EDtico_Pedag%F3gico.pdf) Acesso em 15/07/2011.
- PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- PIMENTEL, A. **O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica** in cadernos de pesquisa, n.114, p.179- 195, novembro, 2001.
- RIBAS, M. H. (Org). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Editora UEPEG, 2004, disponível em <http://books.google.com.br/books?id=qXN-RTbCKusC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false> Acesso em 14/07/2012.
- RIBEIRO, A. I. M.; MENIN, A. M. C. S. **Necessidade da Ação coletiva e Democrática**. São Paulo: Arte e Ciência, 2005.
- SÁ - SILVA, J. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano 1, número 1. Disponível em: [http://rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf) Acesso em 04/11/2012.
- SANTOS, C. R. **O Gestor Educacional de uma Escola em mudança**. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2002.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999
- VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. (Orgs). **Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas – SP: Papyrus editora, 1998 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico) 13ª Edição.
- VEIGA, I. P. A. (Org). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político pedagógico**. Campinas – SP: Papyrus, 2007.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva in Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus.1995.
- \_\_\_\_\_. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos Cedes. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 29/04/2012.

---

## **ANEXO A - QUESTIONÁRIO SEMI - ESTRUTURADO COM OS GESTORES**

1. Qual o seu entendimento sobre o que é e a importância do Projeto Político Pedagógico para a Escola?
2. Como o PPP foi/é [re]construído em sua Escola? Na sua percepção qual o grau de participação da comunidade escolar neste processo? E a sua participação?
3. Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens da construção participativa do PPP? O planejamento é fator mobilizador ou não? Por quê?
4. Como acontece(u) a participação dos professores na elaboração e consecução do PPP da Escola? O mesmo acontece(u) com os outros segmentos da comunidade escolar (pais, alunos e funcionários), ou seja, o nível de participação e comprometimento é o mesmo?
5. A construção participativa do PPP repercute na sua implementação com compromisso coletivo pela comunidade?
6. Os professores utilizam o PPP como eixo norteador do seu trabalho pedagógico? No que isso repercute? Eles organizam seus planos de estudo e de trabalho com base no PPP?
7. No dia-a-dia o Projeto Político Pedagógico da Escola é colocado em prática? Quais os pontos fortes e as fragilidades desse processo?
8. Cite principais atividades que você entende estarem relacionadas à implantação do Projeto Político Pedagógico da Escola?
9. Como você definiria o tipo de gestão que acontece na sua escola? Quais seus pontos positivos e quais os aspectos que são necessários avançar?
10. A participação e o compromisso de todos os integrantes da comunidade escolar pode ser um indicativo da qualidade do trabalho pedagógico de uma escola? Em quais indicadores de qualidade você acredita que repercute a gestão democrática na escola?

---

## **ANEXO B - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**

1. Qual o seu entendimento sobre o que é e a importância do Projeto Político Pedagógico para a Escola?
2. Como o PPP foi/é [re]construído em sua Escola? Na sua percepção qual o grau de participação da comunidade escolar neste processo? E a sua participação?
3. Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens da construção participativa do PPP? O planejamento é fator mobilizador ou não? Por quê?
4. Como acontece(u) a participação dos professores na elaboração e consecução do PPP da Escola? O mesmo acontece(u) com os outros segmentos da comunidade escolar (pais, alunos e funcionários), ou seja, o nível de participação e comprometimento é o mesmo?
5. A construção participativa do PPP repercute na sua implementação com compromisso coletivo pela comunidade?
6. Você se sente envolvido com ao PPP da sua Escola? Ou seja, a sua prática em sala de aula e, de maneira geral, na escola, leva em consideração os objetivos do PPP da Escola? Justifique seu posicionamento sobre isso?
7. Você percebe que os gestores e os professores, de maneira geral, conhecem e utilizam o PPP como eixo norteador do seu trabalho administrativo-pedagógico? No que isso repercute?
8. No dia-a-dia o Projeto Político Pedagógico da Escola é colocado em prática? Quais os pontos fortes e as fragilidades desse processo?
9. Cite principais atividades que você entende estarem relacionadas à implantação do Projeto Político Pedagógico da Escola?
10. Por exemplo, nas reuniões que acontecem na Escola, você participa? Sente que é membro ativo ou passivo? Por quê?
11. Como você definiria o tipo de gestão que acontece na sua escola? Quais seus pontos positivos e quais os aspectos que são necessários avançar?

---

12. A participação e o compromisso de todos os integrantes da comunidade escolar pode ser um indicativo da qualidade do trabalho pedagógico de uma escola? Em quais indicadores de qualidade você acredita que repercute a gestão democrática na escola?

---

## **ANEXO C - QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS**

1. Como você percebe, de maneira geral, a participação dos pais na Escola do seu(a) filho(a)?
2. Em que momentos você é chamado a participar na escola de seu(a) filho(a)?  
Como?
3. Como você contribui como membro do Conselho Escolar? Você poderia contribuir mais com a Escola? Como?
4. O que você entende por Projeto Político Pedagógico da Escola e qual a sua importância para a qualidade do ensino?
5. Você conhece o Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola? Ajudou a construir? Como foi o processo de construção do PPP?
6. Como acontece(u) a participação dos gestores e professores na elaboração e implantação do PPP da Escola? O mesmo acontece(u) com os outros segmentos da comunidade escolar (alunos e funcionários), ou seja, o nível de participação e comprometimento é o mesmo?
7. No dia-a-dia o Projeto Político Pedagógico da Escola é colocado em prática? Você participa desse processo?
8. Cite principais atividades que você entende estarem relacionadas à implantação do Projeto Político Pedagógico da Escola.