

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ENILDO BELTRÃO DE OLIVEIRA

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO
PEDAGÓGICA, DEMOCRÁTICA E DE PARTICIPAÇÃO PARA UMA ESCOLA
ESTADUAL DO AMAZONAS**

JUIZ DE FORA

2018

ENILDO BELTRÃO DE OLIVEIRA

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO
PEDAGÓGICA, DEMOCRÁTICA E DE PARTICIPAÇÃO PARA UMA ESCOLA
ESTADUAL DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada como requisito
parcial para a defesa do Mestrado
Profissional em Gestão e Avaliação da
Educação Pública, da Faculdade de
Educação, Universidade Federal de Juiz
de Fora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Elisabeth Gonçalves de Souza.

JUIZ DE FORA

2018

ENILDO BELTRÃO DE OLIVEIRA

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO
PEDAGÓGICA, DEMOCRÁTICA E DE PARTICIPAÇÃO PARA UMA ESCOLA
ESTADUAL DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada como requisito
parcial para a defesa do Mestrado
Profissional em Gestão e Avaliação da
Educação Pública, da Faculdade de
Educação, Universidade Federal de Juiz
de Fora.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^o (a) Dr. (a) Orientador (a)

Membro da banca

Membro da banca

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Raimundo dos Santos de Oliveira (*in memoriam*) e à minha querida mãe Lacy Beltrão, por me terem gerado e iniciado o meu processo de formação, e possibilitado, com a ajuda de Deus, que eu crescesse com saúde e sabedoria, em busca de meus ideais. Às minhas famílias Beltrão e Pereira de Oliveira, em que encontro meus parentes mais próximos e ilustres amigos. Aos meus filhos Enildinho, Andrês, Araceli, J. R., Sophia e Gino, com muito amor. Aos meus adoráveis netinhos Samuel, Davi, Darwin e Josué, com todo carinho que eles merecem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela presença constante na minha vida, aumentando a minha fé.

À minha família, pelo suporte nos momentos desafiadores. À minha mãe, pela força de suas orações.

À companheira Darciluce, pelo apoio em momentos cruciais do curso.

Aos meus amigos que me incentivaram à superação das dificuldades e a nunca desistir. Ao meu irmão Didi, incondicional amigo.

Agradecimentos especiais ao meu conspícuo mestre Genivaldo, por sua marcante amizade durante o mestrado.

Aos demais colegas de mestrado que estiveram comigo na mesma experiência acadêmica e fazem parte da minha vida.

Ao pedagogo e amigo José Everaldo que, sempre ao meu lado, estendeu-me a sua mão para que eu não sucumbisse na reta final do curso.

Aos meus colegas de trabalho, educadores e funcionários da escola onde atuo como professor, pedagogo e diretor, pela força e compreensão durante o período do curso, sabedores do meu desafio de trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Minha gratidão às professoras Amanda Sangy Quiossa, Elisabeth Gonçalves de Souza e Juliana Alves Magaldi, pelo excelente trabalho de orientação, no processo de construção desta dissertação.

Agradecimentos de grande mérito ao CAEd/UFJF pela qualidade do curso de mestrado.

Ao Governo do Estado do Amazonas que, através da SEDUC/AM, oportunizou e possibilitou a realização deste mestrado.

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação é o resultado de um trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado está relacionado à realidade que envolve a Escola Estadual N. S. do Bom Socorro (nome fictício), do município de Barreirinha, estado do Amazonas, que não possui o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), o que, para o pesquisador, trata-se de um grave problema de gestão. Os objetivos do presente estudo foram definidos para a descoberta das razões pelas quais a escola pesquisada, existindo há mais de três décadas, ainda não possuía PPP. Como hipótese principal configurou-se a problemática da não existência de um PPP naquela unidade de ensino como sendo um sério problema de gestão. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, e como instrumento uma entrevista semiestruturada a atores educacionais, quais sejam, professores de apoio pedagógico e professores. O Capítulo 1 da dissertação trata da descrição do caso em si, apontando aspectos históricos do PPP no Brasil e no Amazonas, além de falar do contexto da escola em pesquisa, da rede de ensino e da importância e do significado do PPP para uma instituição educacional. O Capítulo 2 discorre sobre a fundamentação teórica, cuja tessitura é construída a partir da defesa da gestão democrática dentro do contexto escolar, passando pela significação e valorização do PPP, inclusive no que diz respeito à cultura e ao clima organizacional da escola. Nesse mesmo capítulo é apresentado o percurso metodológico até a apropriação dos resultados da pesquisa, sua análise e articulação com os eixos temáticos do caso em estudo: Gestão Escolar Democrática e Participativa e, Projeto Político-Pedagógico da Escola. Por fim, o Capítulo 3 traz para o bojo da dissertação uma proposta de intervenção, um Plano de Ação Educacional construído a partir dos resultados obtidos na pesquisa, que exigem uma ação concreta que dê significado a todo o trabalho de investigação dentro de um processo dialético e dinâmico da teoria com a prática e vice-versa. No caso em questão, o projeto culminará numa proposta para a efetiva construção do PPP da escola pesquisada, na perspectiva de uma gestão democrática e participativa.

Palavras-Chave: Projeto Político-Pedagógico. Gestão Pedagógica. Democracia e Participação.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of a research work developed within the scope of the *Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP)* of the *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)*. The case of management studied is related to the reality of the *Escola Estadual N.S. do Bom Socorro* (fictitious name), of the city of *Barreirinha*, state of Amazonas, that does not have its Political-Pedagogical Project (PPP), which, for the researcher, is a serious management problem. The objectives of the present study were defined for the discovery of the reasons why the school researched, which exists for more than three decades, still did not have a PPP. The main hypothesis was the problem of the lack of a PPP in that unit of education as a serious management problem. For this purpose qualitative research was used as methodology and as instruments the semi structured interview to educational actors, which are, teachers of pedagogical support and teachers. Chapter 1 of the dissertation deals with the description of the case itself, pointing to historical aspects of the PPP in Brazil and in Amazonas, besides talking about the context of the school in research, the educational network and the importance and significance of the PPP for a educational institution. Chapter 2 discusses the theoretical basis, whose structure is built from the defense of democratic management within the school context, passing through the meaning and valorization of the PPP, including with respect to the culture and the organization climate of the school. In this same chapter the methodological course is presented until the appropriation of the results of the research, its analysis and articulation with the thematic axes of the case under study: Democratic and Participatory School Management, and the School's Political-Pedagogical Project. Finally, chapter 3 brings to the bulge of the dissertation an intervention proposal, an Educational Action Plan built from the results obtained in the research, which requires concrete action to give meaning to all research work within a dynamic and dialectical process of theory with practice and vice versa. In the case in question the project will culminate in a proposal for the effective construction of the PPP of the researched school, with a view to democratic and participatory management.

Keywords: Political-Pedagogical Project. Pedagogical Management. Democracy and Participation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metodologia 5W2H	85
Quadro 2 - Achados relevantes da pesquisa e possíveis intervenções	85
Quadro 3– Plano de Ação Educacional (PAE)	90

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APMC	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CF	Constituição Federal
CGT	Confederação Geral de Trabalhadores
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CPD	Confederação de Professores do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
FASUBRA	Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAE	Plano de Ação Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) NOS CONTEXTOS NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL.....	21
1.1 O PPP como resultado do processo de redemocratização do Brasil.....	21
1.2 O PPP no Amazonas como perspectiva de gestão escolar democrática e participativa	25
1.3 O PPP para uma escola do Amazonas com pouca vivência democrática	27
2.. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO INTERIOR DO AMAZONAS.....	34
2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
2.1.1 A gestão democrática como estratégia de transformação da gestão educacional	35
2.1.2. O Projeto Político-Pedagógico de uma escola como potencial instrumento de democratização da gestão escolar.....	40
2.1.3 A contribuição do PPP na construção de uma cultura e de um clima organizacional escolar favorável ao processo ensino-aprendizagem	43
2. 2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	52
2. 3 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS EM RELAÇÃO À GESTÃO DEMOCRÁTICA E AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	577
3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROMOVENDO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	844
3. 1 A promoção da participação proativa: fator indispensável à gestão democrática	866
3.2. A criação do Conselho Escolar: órgão deliberativo imprescindível para a gestão democrática, descentralizada e participativa.....	877
3.3 A construção do PPP da escola: instrumento potencializador da gestão democrática	877
3.4 Planejando ações para o fortalecimento da gestão democrática e participativa	889

CONSIDERAÇÕES FINAIS	922
REFERÊNCIAS.....	933
APÊNDICE A	988

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) de 1988, no seu Art. 206, Inciso VI, estabelece o princípio da gestão democrática para a educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (Lei 9394/96), chamada nesse texto apenas de LDB, no Art. 3º, Inciso VII, regulamenta esse princípio, bem como o Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe em seu Art. 2º, Inciso VI, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública como uma de suas diretrizes.

A LDB, em seu Art. 14, estabelece, ainda, a forma como os sistemas de ensino em suas especificidades devem praticar o princípio da gestão democrática. Nesse artigo, destacam-se dois pontos de grande relevância que são: (i) a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e (ii) a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Com isso, a LDB conclama a todos os agentes individuais e coletivos envolvidos no processo de ensino para a participação e para o exercício da democracia.

Se considerarmos que remonta aos anos 1980 a discussão em torno da adoção de uma gestão democrática para os estabelecimentos de ensino como uma importante alternativa para a superação de inúmeros desafios históricos e problemas bastante enraizados na conjuntura educacional, haveremos de admitir que não se trata de uma questão tão simples de ser trabalhada no contexto atual. Sobre essa realidade, cabe-nos perguntar: o que pode estar dificultando o processo de democratização das gestões escolares? Quais as principais dificuldades para que se concretizem, nos ambientes escolares, os princípios da gestão democrática como determina a legislação vigente – em especial, da LDB – quanto à participação definida no seu Art. 14, conforme mencionamos no parágrafo anterior?

Nesse contexto de tantas indagações sobre a gestão democrática nas escolas e seus desafios, nos propomos neste trabalho a tratar da situação que envolve um Caso de Gestão no âmbito de uma escola da rede estadual de ensino do município de Barreirinha, estado do Amazonas. Estamos nos referindo à Escola Estadual N. S. do Bom Socorro, local de trabalho do pesquisador que é professor e pedagogo de profissão, atualmente na função de diretor/gestor dessa instituição de ensino. O caso a ser investigado está relacionado à inexistência do Projeto Político-Pedagógico (PPP) daquela escola, instrumento que consideramos de importância

estratégica para a gestão democrática em todas as fases de sua construção, execução e avaliação, desde que bem planejado em suas minúcias, dado que a dinâmica da sua operacionalidade leva os indivíduos envolvidos a ações práticas que possibilitam a construção da cidadania e de cidadãos cada vez mais conscientes, atuantes e participantes na constituição do ideal democrático e de sociedade.

O Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas (2009), no seu Capítulo V – Dos Requisitos Mínimos para Funcionamento de uma escola – prevê:

Artigo 15. A escola para funcionamento deverá obedecer aos seguintes requisitos mínimos:
 [...]
 IV. Regimento escolar próprio;
 [...]
 IX. associação de pais, mestres e comunitários;
 X. conselho escolar; e,
 XI. projeto político pedagógico. (ESTADO DO AMAZONAS, 2009, p.15)

Ora, desses requisitos, a escola apenas conta com a Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), cuja atuação é mais focada na gestão financeira, precisando dar mais importância à busca de uma maior e melhor integração escola-família-comunidade. Sobre esse aspecto, reforçamos que ainda é muito tímida a ação da entidade, precisando ampliar e fortalecer mecanismos de participação efetiva da comunidade escolar nas decisões da escola. Percebemos, sobremaneira, que a prioridade dessa entidade ainda está centrada na gestão financeira, o que se constata com os registros em ata, onde é preponderante a ocorrência de reuniões para deliberação sobre a aplicação de recursos financeiros e outros temas burocráticos.

Entretanto, mesmo contando com esse importante organismo de apoio que é a APMC, a escola ainda não se vale do grandioso potencial que pode ser o PPP quanto à construção da gestão democrática e participativa, tanto que é recomendado veementemente pelas instâncias superiores do sistema educacional.

A escola estadual, objeto da pesquisa, é uma instituição fundada através do Decreto nº 6.998, de 07 de fevereiro de 1983 (ESTADO DO AMAZONAS, 1983). Desde sua fundação, não possui um PPP e funciona sob a orientação de documentos como o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Estado do

Amazonas, este atualizado em 2009. Outrora, funcionava a partir de um Regimento Interno datado de 03 de janeiro de 2002, há quatorze anos sem ser atualizado.

Essa unidade escolar, atualmente, trabalha exclusivamente com alunos do Ensino Fundamental I (Ciclos I e II), ou seja, de 1º ao 5º Ano, resultado de um reordenamento iniciado em 2013 em toda a rede estadual de ensino. O atendimento ao público acontece, apenas, nos horários matutino e vespertino.

Em relação ao PPP, o Regimento Geral mencionado no parágrafo anterior também faz referência ao processo de sua construção, através da participação dos profissionais da educação, conforme consta no seu Capítulo IV, que trata “Dos Objetivos do Regimento Geral”:

Artigo 6º. O Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual de Ensino tem por objetivos: [...] V. definir formas de gestão democrática para as Escolas da Rede Estadual de Ensino de acordo com as peculiaridades, pautadas nos seguintes princípios: a) participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola; [...]. (ESTADO DO AMAZONAS, 2009, p. 10)

O Regimento Geral, portanto, mais uma vez vem reforçar o que a CF, a LDB e o PNE determinam sobre a gestão democrática, destacando a elaboração do PPP com a participação dos profissionais da educação como uma das condições indispensáveis para a construção de um projeto democrático e coletivo de escola. Nesse sentido, o processo de construção de um PPP a partir de princípios democráticos será, desde o seu início, um verdadeiro exercício de cidadania e de democracia.

A escola investigada é terreno fértil para um trabalho de investigação que busque a compreensão das dificuldades de se construir o seu PPP, haja vista que há bastante tempo ela funciona sem o seu, apesar das recomendações de instâncias superiores. Por isso, no percurso da nossa investigação, foi possível constatar práticas dos agentes escolares desarticuladas entre si, que poderiam ocorrer de forma mais sistematizada, eficiente, eficaz e efetiva.

A escola deve ter bem claros e definidos seus objetivos, suas metas a cumprir e seus sonhos a realizar. E é através do PPP que se pode estabelecer o conjunto de todas as aspirações da comunidade escolar. É nele que devem estar explícitos os métodos e as estratégias para concretizar seus planos. Daí a importância de se ter pronto e em movimento o PPP de uma escola.

A escola alvo de nossa investigação, por não possuir o seu PPP, não tem claros seus valores, sua crença, sua missão e sua visão de futuro, tampouco cumpre o que consta do seu Regimento Escolar editado em 03 de janeiro de 2002, na Seção III, no que diz respeito à construção do PPP:

Art. 98 O Projeto Político-Pedagógico constitui-se num instrumento de planejamento, elaborado pela comunidade escolar, devendo conter os pressupostos filosóficos, a linha pedagógica e as ações básicas a serem desenvolvidas pelo estabelecimento, visando à melhoria do ensino.

Art. 99 O Projeto Político-Pedagógico, como diretriz que oriente as atividades desenvolvidas por todos os segmentos da Escola, é condição básica para a autonomia escolar e deve ser concebido de modo que:

[...]

IV. estimule a prática da gestão democrática, fortalecida pela participação da comunidade externa;

[...]

VI. figure como fator de orientação para a tomada de decisões. (BARREIRINHA, 2002, p. 22)

Optamos por escolher o tema gestão democrática a partir do PPP, primeiramente, porque a escola ainda não o possui, e, também, por considerarmos esse documento institucional um instrumento potencializador da gestão democrática, descentralizada, participativa e compartilhada. Assim, sendo ele um projeto, deve reunir todas as propostas de ação concretas a serem executadas dentro de um determinado período. Pelo seu caráter político, deve considerar a instituição escolar como um espaço de formação de cidadãos livres, conscientes, responsáveis e críticos, preparados para atuarem de forma individual e coletiva para a melhoria da sociedade, praticando as mudanças necessárias que a situação exige. Por último, o PPP, sendo pedagógico, define e organiza as atividades, projetos educativos necessários à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

É por considerar essas três dimensões do PPP que tratamos de colocá-lo como o principal foco da nossa dissertação, na certeza de que importantes ganhos poderemos obter e, além disso, contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico na escola onde eu atuo como pedagogo e, agora, como gestor.

Vale ressaltar, também, o fato de a escola não possuir Conselho Escolar, sendo a APMC aquela que dá algum suporte à gestão escolar, pela própria necessidade de mobilizar a comunidade com a finalidade de respaldar decisões

imprescindíveis para a captação de recursos financeiros disponibilizados pelo sistema educacional. Não se trata aqui de uma participação essencialmente proativa no sentido de que os membros da comunidade venham a atuar como efetivos agentes construtores e transformadores da instituição ou da comunidade. Não. Tal participação consiste muito mais no mero comparecimento dos indivíduos para somar no rol de assinaturas, dando quorum e sustentabilidade legal a alguma decisão de grande importância, fato que pode ser comprovado a partir da coleta e da análise dos dados da pesquisa.

Na perspectiva de aprofundar o conhecimento em torno da situação dessa escola que não possui PPP, estabelecemos o problema a ser pesquisado, que consiste na seguinte pergunta: *‘Quais são os fatores dificultadores da elaboração do PPP da Escola Estadual N. S. do Bom Socorro, do Município de Barreirinha, estado do Amazonas?’* Assim, traçamos como o objetivo geral dessa pesquisa: *‘Identificar no contexto da Escola Estadual N. S. do Bom Socorro elementos que possam estar dificultando a elaboração do seu PPP, numa perspectiva democrática e de participação’*. Alinhados a esse objetivo geral, temos como objetivos específicos: 1) Apreender do contexto da escola a visão dos docentes em relação ao tema gestão democrática e PPP; 2) Analisar a opinião da comunidade escolar interna sobre o que está dificultando a elaboração do PPP da escola investigada, num plano pedagógico, democrático e de participação; 3) Propor um plano de ação educacional que auxilie a equipe gestora na elaboração do PPP como instrumento de gestão pedagógica, democrática e de participação.

Em resumo, esta dissertação teve como objetivo se apropriar de dados resultantes da pesquisa realizada na escola-alvo da investigação e, a partir da análise dos dados coletados, elaborar um plano de ação que pudesse elucidar a problemática em estudo e apresentar soluções para a sua superação. Portanto, a estrutura desta dissertação abará todo o processo em seus detalhes, passando pelo contexto do objeto a ser pesquisado, apreciando a metodologia e instrumentos da pesquisa, analisando o Caso pesquisado, seus eixos de análise, até a análise geral dos dados que, necessária e obrigatoriamente, culminará na produção de um plano de ação como alternativa para a solução da problemática que motivou o trabalho de pesquisa.

A presente dissertação contém em sua estrutura três capítulos. No Capítulo 1, serão apresentados aspectos históricos do PPP e do processo de democratização

do país, tanto em nível nacional quanto em relação ao estado do Amazonas, sempre com um olhar especial ao universo que envolve o contexto da escola a ser pesquisada. No Capítulo 2, a dissertação fará a abordagem de questões relacionadas ao tema gestão democrática e participativa, estabelecendo vínculo com o Caso de Gestão, que tem como foco principal o PPP, sua importância e significação para a escola. No Capítulo 3, será apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), projeto construído a partir dos resultados encontrados na pesquisa com o objetivo de levar a efeito as conclusões obtidas com o trabalho de investigação. Almeja-se, sobretudo, que a dissertação traga significativa contribuição para a gestão escolar, resultando em condições mais favoráveis ao ensino de qualidade.

Passemos, portanto, ao Capítulo 1 e suas seções que tratam do PPP nos seus diversos contextos, ou seja, nesse capítulo buscar-se-á a contextualização histórica do PPP, estabelecendo o seu enquadramento no tempo como proposta político-pedagógica, desde sua origem, percebendo-o como instrumento de grande relevância para a gestão escolar, numa perspectiva democrática e participativa. Nesse primeiro capítulo, daremos ênfase à efetiva participação do indivíduo como agente ativo dentro da comunidade, fator indispensável para a consolidação da democracia.

A primeira seção tratará com exclusividade da contextualização do PPP no cenário nacional, apontando a conjuntura sociopolítica do país que motivou a criação de PPP para as estruturas educacionais, com destaque ao sistema político implantado pelo governo militar a partir de 1964 e seus efeitos nocivos aos direitos individuais e coletivos do ser humano, com o povo brasileiro sendo obrigado a viver sob uma situação de opressão e de injustiça. Com isso, ocasionou o desenvolvimento de uma cultura de pouca participação e de inexperiência democrática na sociedade brasileira, com reflexo até os dias de hoje nos modelos de gestão escolar.

Uma segunda seção apresentará o contexto do surgimento da ideia de criação do PPP para as escolas estaduais do Amazonas, com os objetivos principais dessa política educacional e uma breve análise da conjuntura educacional a partir dos encaminhamentos realizados para a efetivação dos PPP às unidades escolares da rede estadual de ensino. Perceberemos através de documentos construídos pela rede estadual de educação que, há alguns anos, já se propõe aos gestores

escolares a construção de gestões escolares mais democráticas, em que o PPP aparece como elemento que pode alavancar o processo de participação e de democratização das instituições de ensino. Por último, numa terceira seção, será feita a apresentação do contexto que envolve a Escola Estadual N. S. do Bom Socorro, a fim de entendermos qual a relação dos contextos histórico, político e social nos níveis nacional e estadual com o contexto municipal da escola alvo da investigação. No processo de descrição da escola, iremos perceber que essa instituição funciona a partir de uma rotina linear que garante a sua funcionalidade, porém, sem a pretensão de mudanças e inovações. É provável que a não existência de um PPP da escola possa estar relacionada a alguns condicionantes como pouca experiência democrática da comunidade, omissão dos indivíduos em participar efetiva e proativamente ou, talvez, falta de oportunidades de efetiva participação.

1. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) NOS CONTEXTOS NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

A falta ou a pouca experiência democrática em nosso meio condicionam e perpetuam ações pouco democráticas, com preponderância de modelos de gestão centralizada, que não valorizam a participação política dos cidadãos nas decisões de interesse coletivo. Por outro lado, é muito comum que membros de uma estrutura organizacional manifestem pouco interesse em participar ativamente de decisões políticas importantes de sua categoria.

Sobre a importância da participação nas decisões dos indivíduos em questões que podem trazer benefícios individuais ou coletivos, Dalmo de Abreu Dallari, em seu célebre livro “O que é Participação Política” é bem enfático:

Um aspecto interessante e grave, que é oportuno lembrar, é que um sistema político só é democrático quando as decisões são tomadas com liberdade e se respeita a vontade da maioria. Ora, quando muitos se negam a participar das decisões é inevitável que a tarefa de decidir fique nas mãos da minoria, ou seja, a omissão de muitos impede que se tenha um sistema democrático. (DALLARI, 1983, p. 24)

Ora, se a efetiva e consciente participação nas decisões gera democracia, o PPP pode ser uma alternativa de participação, um instrumento muito eficiente e eficaz no sentido de promover cada vez mais a participação dos membros da comunidade escolar nas decisões políticas e pedagógicas, principalmente quanto aos objetivos educacionais. Nas seções que se seguem, trataremos da contextualização do PPP de forma mais específica nos níveis nacional, estadual e local.

1.1 O PPP COMO RESULTADO DO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

O Brasil é considerado um país democrático em seu sistema de governo atual, porém a estrutura de suas instituições está profundamente marcada por um modelo tradicional de gestão que prima pela centralização de poder e pretere a ideia de gestões de caráter mais democrático, descentralizado, participativo e que permitam a existência de maior autonomia nas relações intra e extra das

organizações sociais. Considerando que a escola é uma instituição de grande relevância para determinar os destinos de uma nação, naturalmente, também sofreu influência dos vários momentos históricos vivenciados no Brasil. Assim sendo, na perspectiva de percebermos quão determinante é o contexto histórico para definir que tipo de gestão deve ter esta ou aquela instituição (aqui em particular, a escola), faz-se mister revisitarmos a história recente do Brasil, cerca de 50 anos atrás.

Há mais de cinco décadas, o Brasil sofreu um golpe militar que abalou todo o cenário democrático nacional construído até então. Assim, durante aqueles anos sombrios da ditadura, muito do que havia de democrático sucumbiu sob a opressão do regime militar, exceto a esperança de um povo sedento pela retomada da democracia perdida.

Sob o sistema ditatorial, repressivo e de censura da época do militarismo, a escola como instituição acaba absorvendo um modelo de organização em que o diretor era indicado pela instância superior por conveniência política, com a precípua finalidade de fiscalizar e controlar as atividades das pessoas envolvidas nos escalões inferiores da instituição. O processo de escolha dos diretores escolares, diga-se de passagem, ocorria basicamente através de indicações políticas – como ainda ocorre em muitas redes de ensino país afora.

Alguns eventos foram determinantes para abrir caminho à redemocratização no Brasil. Lá pelo final da década de 70, a pressão e a mobilização da sociedade brasileira deram origem ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), entidade formada por organizações ligadas à educação, que contribuiu significativamente ao processo de elaboração da Constituição de 1988, tanto que, durante a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), esse Fórum apresentou e aprovou a Carta de Goiânia, robusto documento que defendia veementemente, entre outros temas, o princípio democrático. (FERNANDES, 2017)

A criação de colegiados constituídos democraticamente e a participação da sociedade na elaboração e no controle das políticas públicas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal eram bandeiras defendidas nesse importante documento, com princípios apresentados num conjunto de 21 itens, dos quais merecem nosso destaque os de número 19 e 20, que visam à democratização do sistema:

19. O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo das suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade em todos os níveis de ensino. (Carta de Goiânia, 1986, p. 3)

Notamos, portanto, que a conquista da redemocratização do Brasil passou necessariamente pela mobilização e pressão da sociedade brasileira através das CBE e de instrumentos como a Carta de Goiânia, até a promulgação da nossa Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, em que grandes temas pleiteados pelos segmentos e movimentos sociais em defesa da educação, da escola pública e da democracia foram consolidados e transformaram-se em referenciais imprescindíveis para a construção de uma sociedade brasileira mais democrática.

Foi determinante a participação da sociedade civil brasileira no processo da Constituinte, com destaque para a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), a Confederação Geral de Trabalhadores (CGT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), a Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileira (FASUBRA), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), a União Nacional dos Estudantes (UNE), bem como as entidades sindicais de profissionais da educação articuladas em nível nacional pela Confederação de Professores do Brasil (CPB), hoje denominada Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Todas essas entidades uniram forças dentro do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), sendo o princípio da gestão democrática da escola uma das principais bandeiras desse movimento. (PINHEIRO; DAL RI, 2017)

Entretanto, não bastava chegarmos à consolidação de direitos e de princípios nobres como os da democracia sem que estes fossem levados à sua

concretização na vida do cidadão brasileiro. Todos esses princípios precisavam de mecanismos que possibilitassem a cidadania viva, concreta e bem contextualizada.

Nessa perspectiva, levando-se em consideração a cidadania coletiva da educação, começa-se a pensar a ideia de PPP para as escolas. Através dele, haveria maior possibilidade de participação do indivíduo como agente ativo para a construção de um processo educativo mais eficiente, eficaz e efetivo no ambiente escolar.

Falamos anteriormente da Carta de Goiânia como documento precursor de garantia de direitos educacionais que mais tarde vieram a ter a sua consolidação na nossa CF 1988. A partir de então, buscou-se reformar a educação através da LDB. No processo de criação dessa nova Lei, foram contemplados os princípios democráticos e de participação popular contidos na Carta Magna. A luta pela democratização do sistema educacional sempre foi uma importante bandeira dos movimentos sociais, tanto na história mais recente do Brasil quanto nos tempos mais remotos, aqueles que antecederam o período do governo militar que iniciou com o golpe de 1964.

Já na década de 50, alguns educadores, entre eles Paulo Freire, questionavam se a educação deveria ser apenas uma transmissora de conteúdos ou um meio através do qual poderiam ser difundidos ideais de cunho libertário, que realmente pudesse formar pessoas críticas e conscientes, com participação responsável no processo de democratização da sociedade. Na obra *Paulo Freire. Vida e obra* (SOUZA, 2001, p. 56) sobre a inexperiência democrática do povo brasileiro, encontramos a seguinte afirmativa:

Paulo Freire identificava a origem desta inexperiência democrática com as condições estruturais de nossa colonização. Condições estruturais que, segundo o autor, consubstanciaram-se em verdadeiros complexos culturais, rígidos, autoritários, tirando ao povo brasileiro a possibilidade de auto-governo. *O Brasil nasceu e cresceu sem experiência do diálogo. Sem direito à fala autêntica. De cabeça baixa. Com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem contatos. Sem escolas [...]*.

Pensada em relação ao contexto de um país marcado por uma política não democrática, a educação popular deve ser vista como

práticas educativas numa concepção emancipatória e que se vinculam a um projeto de sociedade em disputa na defesa da

transformação da realidade em curso. Ou seja, educação popular vista como formadora da consciência nacional, de um projeto de nação soberano e igualitário, potencializadora de transformações político-sociais profundas, formadora da cidadania e da relação com o mundo do trabalho. (BRASIL, 2014, p. 17)

É nessa mesma esteira histórica que deve ser compreendido o PPP, que surgiu no Brasil, no final da década de 80, como reação consequente ao período de uma ditadura militar, política e educacional da qual percebemos vestígios até hoje. Ainda é comum em muitas escolas a prática do planejamento educacional centralizado, cheio de obrigações e padronizações. Por isso mesmo, ainda há escolas meras cumpridoras de legislações.

É a Constituição de 88 que possibilita a concretização de um modelo de gestão democrática para a escola pública, também como reação ao modelo de gestão política centralizadora que perdurou durante os longos anos de ditadura no nosso país. Num contexto de mudanças pós-ditadura, um fator que muito contribuiu para a gestão democrática e para o surgimento do PPP como um poderoso instrumento de democratização foi a experiência escolar com a diversidade cultural, a partir do acolhimento para o seu âmbito de populações outrora excluídas do processo educacional e escolar.

Enfrentar, portanto, a diversidade econômica, social e cultural existente no âmbito da escola ainda é um dos maiores desafios nos dias de hoje, porém com mais possibilidades de superação, se a escola valer-se do seu PPP, importante recurso de participação, democratização, inclusão e humanização educacional. No tópico seguinte, buscaremos contextualizar o PPP dentro da conjuntura da educação amazonense, sempre na perspectiva do modelo de gestão democrática escolar.

1.2 O PPP NO AMAZONAS COMO PERSPECTIVA DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A política educacional no estado do Amazonas em relação ao cumprimento da LDB, especialmente no que diz respeito à construção de uma escola mais democrática e participativa, inicia-se a partir de documentos produzidos pelo Conselho Estadual de Educação - CEE/AM. O primeiro é datado de março de 1998 e intitulado 'Roteiro para Elaboração do Projeto Político Pedagógico (sugestão)'. Três anos depois (novembro de 2001), outro documento é publicado. Tratava-se do

Manual de Procedimentos Gestão Escolar (Módulo Planejamento). Ambos serviam de parâmetro para a construção do PPP das escolas estaduais do Amazonas.

No Manual, encontramos referências importantes sobre a política de democratização do sistema educacional amazonense (ESTADO DO AMAZONAS, 2001, p. 11), destacando em vários momentos o princípio da autonomia da escola ou da gestão escolar como garantia da descentralização dos mecanismos decisórios da SEDUC/AM:

A autonomia é de vital importância numa instituição educativa. Envolve três dimensões básicas, relacionadas e articuladas entre si: **a Pedagógica, a Administrativa e a Financeira.**

Essas novas dimensões implicam direitos e deveres e, principalmente, um alto grau de compromisso e de responsabilidade de todos os integrantes da comunidade escolar.

Autonomia Pedagógica

- Consubstanciada no Projeto Político-Pedagógico da Escola, traduz sua identidade, suas propostas e a definição do tipo de ser humano que pretende formar para a sociedade.

Autonomia Administrativa:

- Refere-se à organização da Escola em todos os aspectos relacionados ao seu funcionamento, gestão, direção e relacionamentos interno e externo.

Autonomia Financeira

- Refere-se à possibilidade da Escola poder administrar os seus recursos financeiros a partir do prévio planejamento de suas necessidades pedagógicas, de custeio e de investimentos. Poderá ser total ou parcial.

Em 2008, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM), buscando atender interesses manifestos do conjunto de equipes gestoras das escolas estaduais, instituiu através da Portaria GS-1459, de novembro de 2008, uma Comissão para elaborar ou (re)elaborar um documento que norteasse especificamente e nele constassem itens de grande relevância para a construção dos PPP das escolas estaduais, tanto da capital quanto do interior do estado. Portanto, a fim de atender aos anseios dos gestores e das comunidades escolares, além de acatar as recomendações da LDB para o asseguramento de mais autonomia às unidades escolares públicas, construiu-se o documento “Documento Norteador Para Elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais do Amazonas” (ESTADO DO AMAZONAS, 2009). A partir de então, por esforço e iniciativa da SEDUC/AM, as comunidades escolares teriam a

necessária orientação para alavancar o trabalho coletivo para a elaboração de seus PPP.

Nessa mesma perspectiva, a SEDUC/AM, por meio do seu CEE, do Parecer nº 108/2010 e da Resolução nº 122/2010-CEE/AM, aprova em 30 de novembro de 2010 o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas, que tem entre seus vários objetivos, constantes do seu Art. 6º:

[...]

V. definir formas de gestão democrática para as Escolas da Rede Estadual de Ensino de acordo com as suas peculiaridades, pautadas nos seguintes princípios:

a) participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola; (ESTADO DO AMAZONAS, 2009, p. 10)

Mais recentemente, em abril de 2017, a SEDUC/AM, através de seu departamento de competência, publicou o manual Diretrizes Organizacionais da Gestão Escolar: Rotinas Internas, em que reforça a ideia de um novo modelo de organização escolar, “que privilegia a descentralização, a autonomia e a democratização dos processos administrativos. Tais princípios rompem com a centralização da gestão e vão ao encontro da democracia [...]” (ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 9).

Fica, portanto, patenteada a proposta de uma gestão escolar que deve acontecer com a participação da comunidade na tomada das decisões de interesse da escola, abandonando aquele modelo tradicional de caráter mais administrativo. O que se pretende, sem dúvida, é que a escola amazonense caminhe na mão da história, trazendo para o seu âmbito um clima organizacional mais democrático e participativo, com mais autonomia para os atores escolares e educacionais. Na próxima seção, trataremos da contextualização da escola a ser pesquisada em relação ao seu PPP.

1.3 O PPP PARA UMA ESCOLA DO AMAZONAS COM POUCA VIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

A Escola de 1º Grau N. S. do Bom Socorro foi considerada criada em março de 1982. Entretanto, é pelo Decreto nº 6.998, de 07 de fevereiro de 1983, publicado no Diário Oficial do mesmo dia, que esse estabelecimento escolar tem o seu

funcionamento regularizado e é oficialmente integrado à Unidade Educacional de Barreirinha, hoje Coordenadoria Regional de Educação de Barreirinha, representação oficial da SEDUC/AM, no município.

Observe-se que a Escola Estadual N. S. do Bom Socorro foi fundada num período de repressão, sob o amparo legal da Lei 5.692/71, esta elaborada na ditadura militar, época em que a formação cidadã representava e objetivava a ‘mansidão’ e a ‘submissão’ do cidadão, através do currículo dos Estudos Sociais (JACOMELI, 2016). Em consequência desse momento histórico vivenciado no Brasil, essa instituição escolar sofreu severas influências do modelo de gestão autoritária da época, com a promoção de uma cultura de não participação da sociedade.

Sobre esse período histórico do Brasil, fazemos menção a alguns trechos do artigo intitulado *A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os Estudos Sociais e a formação da cidadania*, de Mara Regina Martins Jacomeli, para nos ajudar na compreensão de como funcionava aquela escola durante o governo militar no país:

Com os militares no poder, verificou-se no Brasil uma política de repressão da sociedade civil e um controle estatal direto em escolas, sindicatos, partidos políticos e outros. Foi no período que um dos mecanismos mais ferozes de controle das liberdades dos cidadãos brasileiros, os Atos Institucionais, dentre eles, o AI – 5 de 1968, foram implementados. Não sem motivo, também a ditadura militar conviveu com a resistência da esquerda, muitas vezes armada que, de todas as maneiras, buscou reverter a situação política e social na qual estava submersa a sociedade brasileira.

Assim, a partir de tal contexto vimos nascer uma “nova” reforma educacional que alterava toda a estruturação do ensino brasileiro, bem como a que nos interessa no presente texto: a Lei 5.692/71.

E foi, no interior dos embates políticos, sociais e econômicos, que a educação foi reformada para forjar o “novo” cidadão, obediente e pacífico e que a ditadura militar almejava para a sociedade. Nessa reforma educacional, os Estudos Sociais, que englobavam as disciplinas de História e Geografia e a disciplina de Educação Moral e Cívica, teriam a função de “inculcar” os valores sociais desejáveis para o governo militar. (JACOMELI, 2016, p. 78)

Mais:

Chama a nossa atenção a postura nacionalista, patriótica, um verdadeiro culto ao militarismo, acobertado sob o princípio democrático, como se houvesse democracia em plena ditadura militar. Por trás do jargão de defesa de uma sociedade democrática se esconderam práticas de perseguição política, assassinatos e

outras aberrações já enormemente analisadas e que estiveram escondidas nos “porões escuros” desse período. (JACOMELI, 2016, p. 81)

Desde a sua fundação até a época da confecção deste trabalho, a escola teve nove diretores/gestores, todos nomeados ‘*ad nutum*’, conforme reza o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas,

Art. 115: “A Direção da Escola terá por seu titular um Diretor, nomeado ‘*ad nutum*’ pelo Secretário de Estado da Educação, através de ato administrativo próprio, ao qual compete: [...] II – assegurar uma gestão escolar democrática e participativa promovendo um ambiente harmonioso, favorável, saudável para a aprendizagem do aluno e da comunidade escolar; [...] (ESTADO DO AMAZONAS, 2009, p. 43)

Não podemos esquecer, porém, que essa nova versão que contempla princípios da gestão escolar democrática e participativa tem respaldo legal muito recente, exatamente após a promulgação da CF de 1988 e da publicação da LDB atual. É sabido, no entanto, que as reformas educacionais trouxeram mudanças importantes para a organização escolar, bem como para uma melhor definição do papel do gestor escolar. Assim, enquanto a LDB nº 4.024/61 recomendava que o diretor de escola devesse ser um educador qualificado, a LDB nº 5.692/71 já caminhava para uma qualificação mais específica desse profissional. (ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 9)

Mas é nos anos 90 que as mudanças mais significativas vieram a acontecer, não somente quanto à terminologia, mas, principalmente, alterações conceituais, como a mudança de ‘administração’ para ‘gestão’, esta muito mais abrangente e profunda, fazendo com que o gestor deixasse de ser fiscalizador e controlador e passasse a ser coordenador, mobilizador, motivador e líder. As decisões passam a ser tomadas não apenas de forma individual (pelo gestor), mas, também, coletiva. (ESTADO DO AMAZONAS, 2017, p. 9)

Na sua estrutura organizacional, a escola conta com as seguintes instâncias, intituladas no Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas como ‘Órgãos Funcionais’: a) diretoria; b) secretaria; c) área Pedagógica; e, d) área Administrativa. (ESTADO DO AMAZONAS, 2009, p. 41). Além do gestor, a escola possui um secretário, um pedagogo, 37 professores, seis merendeiros, quatro auxiliares de serviços gerais, quatro vigias, dois auxiliares administrativos que dão suporte à

secretaria e dois agentes de portaria. Funcionando apenas nos turnos matutino e vespertino, a escola conta com 12 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, um de ciências e um ginásio poliesportivo. A partir de 2017, a escola passou a trabalhar apenas com o Ensino Fundamental I, ou seja, com turmas de 1º ao 5º ano, inclusive com uma turma do Projeto Avançar – Fase 2. São pouco mais de 770 alunos devidamente matriculados na instituição.

O mais importante Órgão de Apoio da escola é a APMC, que tem como objetivo geral “buscar a integração entre a escola, a família e a comunidade, num trabalho comum onde as decisões devem ser compartilhadas, visando o aprimoramento do processo educacional e à concretização da autonomia da escola.” (ESTADO DO AMAZONAS, 2009, p. 39). Sem dúvidas, a Associação é o terreno mais fértil para a concretização da gestão democrática e participativa, importante arena de discussão de temas que podem contribuir para a elaboração e implementação do PPP da escola. Claro que não podemos prescindir de outros importantes órgãos de apoio e/ou parceiros, como o são os Conselhos Escolares e os Grêmios Estudantis. Estes ainda não existentes na escola em questão.

A existência da APMC e o seu funcionamento regular ajudam a escola na obtenção e gestão de recursos financeiros, melhorando, com isso, a estrutura da instituição de ensino. O ideal seria que houvesse uma ação sistematizada dessa entidade, no sentido de mobilizar pais ou responsáveis de alunos e otimizar a relação entre família e escola. Esse, porém, ainda é um grande desafio para a nova gestão.

A cada dois anos, uma nova diretoria da APMC é eleita democraticamente, por voto direto e secreto, em que pais e professores são escolhidos como membros diretores da entidade. Da boa escolha desse colegiado tem dependido o modelo de gestão e o melhor funcionamento da entidade em favor dos interesses da comunidade escolar. Registros mais recentes em atas dessa entidade apontam para uma participação média de, aproximadamente, um quarto dos membros da associação aptos a votar nas principais assembleias realizadas para a escolha de nova diretoria e para a deliberação sobre planos de aplicação de recursos financeiros, apesar da ostensiva propaganda de mobilização.

Nos últimos anos, tem sido um grande desafio encontrar pessoas disponíveis para a participação como membros da diretoria. Fatores como problemas no CPF e temeridade quanto à administração dos recursos financeiros o

que, diga-se de passagem, envolve uma forte burocracia, têm condicionado o surgimento de apenas uma chapa no processo eleitoral. Considere-se, ainda, o fato de experiências de gestões anteriores que terminaram o mandato deixando uma série de pendências em prejuízo da entidade e da comunidade escolar. Por isso, muitos resistem à proposta de participação na diretoria.

No dia 04 de abril de 2017, a comunidade escolar elegeu uma nova diretoria para a APMC, tendo um professor como presidente, uma mãe de aluno como vice-presidente, um professor como primeiro secretário, um merendeiro como segundo secretário, uma professora como primeira tesoureira e um pai de aluno como segundo tesoureiro. O gestor da escola preside o conselho fiscal, ajudado por dois servidores da escola como conselheiros.

As reuniões da APMC acontecem muito mais em caráter extraordinário, para tratamento de questões como a aprovação de planos de aplicação de recursos financeiros, bem como para questões de interesse pedagógico e cultural, tudo registrado e devidamente documentado em atas, sempre com regular participação da comunidade escolar. Ressaltamos, aqui, que as pautas são definidas ocasionalmente pela equipe gestora e em concordância com a diretoria da entidade, assim como ocorreu recentemente, objetivando a adaptação do seu estatuto social. No momento em que se desenvolveu esta dissertação, a nova diretoria eleita estava cuidando da habilitação documental de seus membros junto ao cartório local e ao Banco do Brasil S. A., para fins de poder movimentar recursos que, porventura, estejam disponíveis em favor da entidade.

Sobre o modelo de gestão atual, ele não é bem definido na prática e depende do propósito de cada detentor do cargo, já que a escola não possui PPP e, portanto, não há um contrato ou uma convenção que norteie o *modus operandi* do gestor, exceto, como já dissemos anteriormente, o que é determinado pelo Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas. Entretanto, com as mudanças ocorridas pelas últimas reformas educacionais, a SEDUC vem propondo às instituições escolares que fazem parte da sua macroestrutura que se privilegie o modelo de gestão democrática e participativa, conforme recomenda a CF de 1988 e a LDB atual, passando, necessariamente, pela construção de um PPP efetivo e de qualidade que, de fato, contribua para uma gestão escolar descentralizada, democrática, participativa e com mais autonomia.

Algumas ações de gestão já podem ser consideradas habituais a cada ano letivo: assembleias periódicas ordinárias e extraordinárias. As ordinárias dão-se, geralmente, no início e no final de cada ano. As extraordinárias dependem de eventualidades, como a aprovação de planos de aplicação de recursos disponíveis a serem movimentados pela APMC e para mobilização da comunidade para ações pedagógicas, educativas e culturais. Destaca-se o fato de que a ação é da gestão da escola e não da APMC. Esta apenas participa como parceira importante da gestão.

Importante destacar que essa mobilização de que falamos ocorre, na maioria das vezes, através da emissão de convites aos pais ou responsáveis de alunos, informação que é levada pelos próprios estudantes. Quando se trata de mobilização para a eleição de nova diretoria, utiliza-se o principal meio de comunicação de massa existente no município: a rádio comunitária que está sob a égide da igreja católica local. Como dissemos anteriormente, essa mobilização ainda obtém uma participação muito tímida dos comunitários, em torno de 25% do total.

Outra ação que já é tradicional anualmente é a realização de reuniões setorizadas por turmas, com objetivo de falar com mais proximidade aos pais ou responsáveis de alunos. Essas reuniões geralmente ocorrem logo após a assembleia geral do início do ano e ao final de cada bimestre. Nesses eventos setorizados, a participação dos pais atinge um percentual muito maior do que as assembleias e reuniões de massa, com maior êxito no alcance dos objetivos em pauta. A frequência de pais ou responsáveis de alunos a essas reuniões é registrada em folhas soltas que ficam sob a guarda da equipe gestora e pedagógica.

Um fator bastante positivo para o alcance de bons resultados no processo de ensino e aprendizagem é a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP). Esta, uma conquista recente dos profissionais de educação, vem sendo otimizada pelo acompanhamento e supervisão do gestor e do pedagogo, com os professores valorizando o planejamento pedagógico coletivo.

Ao final de cada mês, gestor, pedagogo, professores, funcionários administrativos, merendeiros, vigias e auxiliares de serviços gerais reúnem-se para avaliar o trabalho desenvolvido no período. No início, essas reuniões mensais eram apenas para celebrar com os aniversariantes do mês. Atualmente, aproveita-se da ocasião para um momento de estudos, formação e reflexão pedagógica. Essa ação já faz parte do calendário da escola. Infelizmente, os registros desses eventos não

são oficiais e não constam em atas, ocorrendo apenas anotações avulsas nas agendas de seus protagonistas.

Fatos e eventos como esse apontado no parágrafo anterior fortalecem a evidência de que a gestão democrática é possível, muito mais com o PPP em pleno funcionamento no âmbito da instituição de ensino. Portanto, a gestão democrática possui terreno fértil para a sua consolidação na perspectiva deste projeto de pesquisa. Apesar de vislumbrarmos a possibilidade da gestão democrática no âmbito da escola em questão, principalmente com a existência de um PPP de qualidade, consideramos que, mesmo com ambiente um tanto favorável, os desafios para a construção de uma gestão democrática e participativa, através do PPP, são grandes e exigem uma grande determinação por parte de seus protagonistas frente a muitas dificuldades inerentes ao processo.

2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO INTERIOR DO AMAZONAS

O PPP e a gestão democrática escolar vêm sendo, desde o primeiro capítulo desta dissertação, eixo de grande relevância e importância no nosso trabalho. Ora um, ora outro se sobressai de tal forma que percebemos a interdependência desses dois componentes de um processo de gestão administrativa e pedagógica de uma instituição escolar, ou seja, um PPP de qualidade não se constrói nem se sustenta sem que haja o mínimo de democracia.

Entretanto, muitos são as dificuldades encontradas nos processos de gestão escolar, tanto para a implantação e implementação de PPP quanto de modelos de gestão democrática. Porém, mesmo considerando os muitos desafios, precisamos considerar, sobremaneira, as possibilidades que esses recursos e instrumentos têm para gerar incomensuráveis benefícios ao processo de ensino e aprendizagem, o que representa o sucesso de qualquer instituição de ensino.

| 2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta fase, em que pretendemos comprovar que a efetiva e proativa participação é condição importante para que se concretize no âmbito escolar a verdadeira democracia participativa e o funcionamento de um PPP eficiente, eficaz e de efetividade, seria incoerente não citar o parecer de grandes estudiosos e especialistas em educação, principalmente aqueles ligados aos temas da nossa pesquisa. Portanto, nada mais justo do que trazer para este espaço de reflexão, discussão e construção de conhecimentos pensadores tais quais: o jurista de renome Dalmo de Abreu Dallari, que tratou do valor da participação; o grande mestre Paulo Freire, que nos trouxe a evidência de que o entrave para melhorias estruturais em nossas escolas ainda é a inexperiência democrática; Heloisa Lück, que defende a gestão democrática como alternativa imprescindível para a melhoria da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que trata da cultura e clima organizacional; Padilha, que valoriza o planejamento dialógico em sua essência, a partir do PPP; Ilma Passos Alencastro Veiga, que dá destaque, também, à importância de um PPP para a escola; Vitor Henrique Paro, que alerta para a boa relação família-escola; José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti, entre outros estudiosos, cujas atuações se alinham ao tema da nossa pesquisa. Enfim, esse

referencial teórico traz para esta discussão conteúdos que, desde o início, norteiam o presente trabalho.

2.1.1 A gestão democrática como estratégia de transformação da gestão educacional

A gestão democrática, por muitos denominada gestão compartilhada ou descentralizada, tem sido uma das principais bandeiras daqueles que pretendem, já há algum tempo, melhorar a qualidade do ensino e dos sistemas educacionais, a partir de mudanças estruturais das escolas, principalmente no campo da gestão. Estudos indicam que a gestão democrática é uma condição *sine qua non* para que as escolas tornem-se mais eficazes e de alto desempenho. A descentralização da educação, por exemplo, na América Latina, como afirmam Donald R. Winkler e Alec lan Gershberg, em seu tratado 'Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina' (BROOKE, 2012), tornou-se um importante mecanismo de fomentação da autonomia escolar para o alcance de melhores resultados e desempenhos. Os autores fazem referência a dois tipos de descentralização da educação, um que transfere poderes aos níveis inferiores de governo e outro que delega maior autonomia para as escolas, motivado pela preocupação com os péssimos desempenhos das instituições de ensino.

Ainda sobre a descentralização da educação, os autores acima referidos tratam dos seus fundamentos, argumentando:

O fundamento econômico da descentralização da educação é o melhoramento da eficiência técnica e social (Winkler, 1994). Afirma-se que a descentralização das decisões aumentará a participação dos eleitores/ consumidores locais no conjunto de serviços que recebem, o que acabará elevando seu bem-estar. [...] Se o financiamento e a oferta de educação forem determinados no nível local, a elevação do bem-estar social será ainda maior, dado que o eleitor/ consumidor médio somente se dispõe a pagar impostos na medida em que os custos tributários marginais e os benefícios educacionais marginais sejam iguais.

[...]

O melhoramento da eficiência técnica é o outro fundamento da descentralização da educação. Nesse caso, o argumento tem diversos elementos. Em primeiro lugar, na medida em que os preços e os processos de produção variam nos diferentes locais, há eficiências óbvias resultantes do fato de se permitir que as autoridades locais definam os orçamentos para os diversos insumos. Em segundo lugar, em situações nas quais a capacidade dos ministérios do governo central de monitorar e supervisionar as

escolas locais tem sido baixa, a delegação dessas responsabilidades aos eleitores/ consumidores locais pode aumentar a responsabilidade das escolas por seu próprio desempenho. O interesse dos eleitores/ consumidores locais pode ser maior se também estiverem aportando recursos – financeiros ou não financeiros – à escola (BROOKE, 2012, p. 242-243)

Como podemos perceber, a descentralização, como um dos elementos presentes na gestão ou como um fator determinante de gestão, tende a contribuir com o processo de democratização, principalmente porque aproxima as políticas públicas do cidadão e, conseqüentemente, possibilita que este participe e interfira decisivamente na gestão pública. *Per se*, a descentralização não significa democratização, sendo necessário que o cidadão esteja maduro para o exercício da democracia e se utilize dessa condição de descentralização de poder em prol da sua dignidade individual e social.

A gestão democrática escolar vem sendo defendida como uma das condições para que as reformas educacionais aconteçam visando ao melhoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem. Sendo o Brasil um país que tem um regime democrático, não poderia deixar de promover esse tema em documentos importantes como a própria Constituição Federal, a LDB, o PNE. No PNE anterior ao vigente quando da elaboração desta pesquisa, a gestão democrática já aparecia como importante destaque.

Na CF de 1988, encontramos a gestão democrática definida como um dos princípios orientadores, conforme o artigo 206, que reza: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]”. A partir desse texto que estabelece a educação pública como espaço fértil para a implementação da gestão democrática, os entes federados tiveram mais autonomia para tratar dessa matéria em suas legislações educacionais, ao mesmo tempo em que buscaram maior entendimento acerca do tema.

A LDB de 1996 estabelece a gestão democrática como sendo um dos princípios da educação nacional, reforçando o que prescreve a Constituição vigente, afirmando: “Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]”. Com isso, aumentaram-se as possibilidades de a gestão democrática da escola pública ser processada por cada ente federado, respeitadas

as exigências das legislações superiores. Mais adiante, a LDB detalha o tema gestão democrática:

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

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

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p.15)

Esse artigo da LDB trata da responsabilidade dos sistemas de ensino em relação à regulamentação das regras de como deve acontecer a gestão democrática escolar, destacando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local nos conselhos escolares. Percebe-se que dois momentos e espaços importantes para o fomento da gestão democrática devem ser explorados: o do planejamento coletivo do projeto pedagógico e o da criação dos conselhos escolares, não apenas no processo de sua elaboração, mas, principalmente, durante as outras etapas posteriores, como execução e avaliação. O artigo 14, portanto, é para os gestores um forte indicativo de que está garantida a autonomia necessária de que eles precisam para implementar em suas redes uma gestão cada vez mais democrática e participativa.

Por sua vez, o atual PNE (2014-2024) tem como uma de suas diretrizes a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, conforme está definido em seu Art. 2º, inc. VI, remetendo, assim, a regulamentação desse tema aos estados, municípios e Distrito Federal, ao mesmo tempo em que recomenda no seu art. 9º e na forma abaixo que:

Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da publicação desta lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 2014, p. 46)

Ressalte-se que o disposto nesse artigo já é matéria que consta na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Portanto, o fato de essa recomendação estar sendo editada no PNE atual pode representar que alguns estados e municípios

nada ou pouco avançaram, necessitando serem realizados os devidos ajustamentos e adaptações para o encaminhamento da matéria.

Insistindo na ideia de que a melhoria da qualidade da educação é viável através da gestão democrática, damos destaque a duas metas do PNE que tratam da gestão democrática. Referimo-nos às Metas nº 7 e nº 19. Na Meta 7, o PNE propõe “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”, e para isso, apresenta a Estratégia nº 7.16, cuja ação é

apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática. (BRASIL, 2014, p. 64)

Importante observar que a Meta 19, em suas estratégias bem definidas, abrange aspectos importantes da realidade educacional e escolar do país que dificultam e são resistentes a mudanças e reformas para a melhoria de qualidade da educação. São problemas históricos que os gestores do sistema educacional precisam enfrentar, como a inexistência de legislação que regule a questão; a falta de formação de conselheiros para acompanhamento e controle social; a inexistência de instâncias como os Fóruns Permanentes de Educação; a falta de estímulo à constituição e ao fortalecimento de grêmios e associação de pais, mestres e comunitários; a falta de estímulos à constituição e ao fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação; a falta de estímulo à participação e à consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos PPP, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares; a falta de garantia de que os pais possam participar das avaliações de docentes e gestores; a falta de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas escolas; a escassez de programas de formação de gestores escolares; a não aplicação da prova nacional específica com o objetivo de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento de cargos. Todo esse conjunto de situações, se não for enfrentado de forma sistemática, condiciona à manutenção dessa realidade ou implica resultados insatisfatórios das políticas educacionais, bem como ineficiência dos PNE e de tantos outros planos, projetos e programas

educacionais. Não é por acaso que se constata a cada década de vigência dos PNE poucos avanços na efetivação de suas metas.

Há muito o que se concretizar até 2024, ano em que expira a vigência do atual PNE, basta vermos o resultado obtido através do Questionário do Diretor, aplicado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)–Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)/Prova Brasil-, da pesquisa realizada pelo Inep, do IBGE e da Capes, disponível na data da promulgação da Lei do PNE, em 25 de junho de 2014. Segundo o relatório dessa pesquisa, o processo misto de seleção e eleição para a ocupação do cargo de direção escolar só era adotado por 12,2% dos estabelecimentos de ensino em 2013 (BRASIL, 2015, p. 320).

Corroborando o significado da gestão democrática no âmbito educacional, transcrevemos o conteúdo das respostas da professora Heloísa Lück, quando perguntada sobre gestão democrática das escolas e as características desse modelo de administração, em entrevista ao Jornal do Professor:

A gestão democrática constitui-se em determinação explicitada tanto na Constituição Federal, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela pressupõe uma escola participativa, marcada pelos princípios de inclusão e de qualidade para todos. Podemos dizer que ainda estamos aprendendo democracia e que temos uma visão insuficiente e até mesmo distorcida a respeito desse importante componente político dos processos sociais em nossas instituições (não apenas nas escolares). cremos, limitadamente, que democracia se faz, sobretudo, com eleição de representantes e não com a participação de todos para a construção de um projeto comum. Democracia na escola constitui o seu fortalecimento institucional como unidade social capaz de assumir suas responsabilidades, de forma compartilhada e participativa, com transparência e orientação para que todos cresçam como cidadãos nesse processo. É esse foco da gestão democrática, e é fazendo isso que a escola democrática, entendida inadequadamente, pratica-se na escola a fala de organização de ordem, de sentido comum, de cumprimento das responsabilidades sociais da escola. É bom lembrar que democracia pressupõe ordem e organização e é o seu estabelecimento no interior da escola, voltado para a formação da cidadania e aprendizagem que é o foco do trabalho do diretor escolar. (LÜCK, 2008)

A gestão democrática da educação, como diz Carlos Roberto Jamil Cury, “é, ao mesmo tempo, por injunção da Constituição (art. 37): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo,

representatividade e competência” (CURY, 2007, p. 494). A esse conjunto achamos conveniente acrescentar mais um valor: o pluralismo, tão importante para consolidar a democracia, pois fomenta o diálogo e o respeito às diferenças, às diversidades e aos projetos individuais e coletivos.

2.1.2. O Projeto Político-Pedagógico de uma escola como potencial instrumento de democratização da gestão escolar

A compreensão de que o PPP é um poderoso instrumento de democratização deve ser uma das principais convicções de cada gestor escolar que se propõe a desenvolver uma comunidade escolar mais participativa e democrática, na perspectiva de que a sua escola obtenha bons resultados e melhores desempenhos de seus alunos. Fomentar a participação consciente e responsável é condição primordial para o ensino de qualidade e para o sucesso da aprendizagem. Nessa perspectiva, é louvável a gestão de uma escola que se apropria do processo dinâmico de construção e implementação do PPP para a democratização do seu ambiente escolar.

Ademais, se olharmos os vários aspectos que envolvem e perpassam o processo de criação do PPP entenderemos o quanto este é um elemento da estrutura escolar que pode proporcionar um espaço e um ambiente favorável à gestão democrática e participativa. Vejamos alguns desses aspectos, momentos e etapas que podem promover a participação cidadã e consciente da comunidade escolar em prol de uma educação de melhor qualidade:

- Primeiro: o PPP possibilita a identificação da instituição escolar indicando caminhos para o ensino com qualidade. A partir do momento em que a escola possui uma identidade, algo que a defina como uma instituição realmente educadora, os agentes educativos que a compõe saberão conduzir suas ações sempre direcionadas para o alcance dos objetivos, metas e sonhos comuns institucionalizados. Afinal, é o conjunto dessas aspirações e os meios de concretizá-las que dá forma e vida ao PPP da escola.

- Segundo: o fato de o PPP ser um projeto possibilita que se elaborem propostas de ações concretas planejadas para serem executadas durante determinado período de tempo, dando condições de participação ativa e consciente de membros da comunidade escolar. Pela sua função política, o PPP possibilitará que a escola torne-se verdadeiro espaço de formação de cidadãos conscientes,

críticos e responsáveis, atuando de forma individual e coletiva para a melhoria da sociedade, com indivíduos plenos de cidadania. Por fim, pela sua condição pedagógica, o PPP poderá definir e organizar atividades e projetos que visem à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Dimensões como essas três apontadas no parágrafo anterior dão ao PPP o potencial de guia, que indicará a direção a seguir para todos os membros da comunidade escolar (gestores, pedagogos, professores, funcionários, famílias e alunos). Como guia de qualidade, o PPP deve ser suficientemente completo, não deixando indecisões a respeito da rota a ser seguida. Também deve ser bastante flexível, a fim de adaptar-se às necessidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e ao contexto específico de cada escola. Nessa perspectiva é que o PPP, na sua estrutura, não pode prescindir de questões relacionadas aos seguintes temas: missão; clientela; aspectos da aprendizagem; relacionamento com as famílias; recursos materiais, humanos e financeiros; diretrizes curriculares e pedagógicas; plano de ação.

Note-se que, até aqui, estamos falando de um PPP que é parte de um planejamento escolar, com perspectiva coletiva, democrática e participativa, portanto, dialógica, posto que,

No planejamento dialógico, atribui-se a cada segmento escolar responsabilidades específicas, mas integradas entre si, que possibilitem o efetivo exercício da cidadania ativa.

Uma característica muito importante desta visão de planejamento educacional é que todos os “sujeitos coletivos” ou os segmentos que estarão participando do processo, *estão presentes desde o primeiro momento*, isto é, *participam da própria decisão de se planejar*, desde a sua concepção, passando pela realização coletiva da Carta Escolar ou da Etnografia da Escola (ou seja, do diagnóstico escolar, segundo denominação utilizada no planejamento participativo), até o momento do replanejamento, que decorre da necessária, contínua e permanente avaliação das ações implementadas e implantadas. (PADILHA, 2005, p. 68)

Como podemos observar, é uma oportunidade ímpar de construir uma gestão escolar através da prática coletiva de planejamento e do processo de construção do PPP, em que todos os segmentos da escola terão assegurados espaços de participação e de decisão, num exercício de cidadania que poderá consolidar princípios democráticos necessários à transformação do cotidiano

escolar, bem como do sistema educacional, no que diz respeito à forma hierarquizada e verticalizada de planejamento.

Outro ponto importante que precisamos considerar sobre o PPP é o fato de ele ser um elemento importante para a consolidação da democracia no âmbito das escolas, desde que o processo de sua elaboração seja amplamente compartilhado. Para tanto, é decisivo que o gestor escolar acredite nesse potencial, abdicando da ideia de que o PPP é apenas mais uma formalidade que precisa ser cumprida em função das exigências legais. Não é à toa que é fácil constatar em muitas escolas a existência de PPP como apenas um documento que fora feito às pressas, sem que este retrate as reais necessidades da instituição, não passando muitas vezes de uma cópia de algum modelo pronto.

O processo de construção e reconstrução do PPP sempre será um grande desafio para qualquer gestor escolar. Mas é desse desafio a ser superado que o gestor terá a possibilidade de reconhecer e concretizar a participação de todos os membros e segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões sobre as metas a serem alcançadas e na implantação de ações. Nesse processo é que vai se construindo nas pessoas a ideia de pertencimento dentro do contexto escolar, assumindo a responsabilidade de cumprir as metas pré-definidas pelo colegiado.

José Vieira de Souza, no seu artigo *Projeto Político-Pedagógico e promoção do direito à educação*, afirma:

Como princípio fundamental da formação democrática do indivíduo, a participação pode ser entendida como uma força de ação consciente que os atores empreendem com o intuito de interferir na realidade e transformá-la. Para a consecução desse objetivo, a participação coletiva implica, por parte dos indivíduos, disposição para compreender, opinar, decidir e agir sobre questões diversas relacionadas às práticas cotidianas da escola. (SOUZA, 2014, p. 13)

Essa expressão é reforçada com a afirmativa do prof. Celso dos Santos Vasconcelos (apud SOUZA, 2014, p. 13) de que “[...] mais importante do que ter um texto bem elaborado, é construirmos o envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente educadores, no processo de construção do projeto.”.

É consenso entre a maioria das pessoas e dos grupos envolvidos com a educação que à instituição educacional e escolar cabe a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, críticos e participativos na sociedade.

Porém, nem sempre esse entendimento comum sobre a função social da escola se reverte em ações e se concretiza na organização do trabalho pedagógico, na promoção da democracia e na formação para a cidadania plena.

Assim sendo, é necessário que haja, também, um entendimento sobre a necessidade urgente de levarmos a cabo no âmbito das escolas a construção de um PPP vivo e dinâmico, que transpire democracia e contagie a todos os envolvidos, de tal forma que ninguém se anule ou se exclua como um não pertencente do processo de construção de uma escola que educa e transforma o mundo. Não há uma receita pronta e milagrosa para a construção da democracia nas escolas ou para a formação da cidadania participativa senão através de processos de participação, em que cada segmento da escola pode interferir nas decisões em prol da organização do trabalho pedagógico e da construção coletiva da cidadania.

2.1.3 A contribuição do PPP na construção de uma cultura e de um clima organizacional escolar favorável ao processo ensino-aprendizagem

Entre as diversas dimensões do PPP apontadas até aqui, destaca-se uma que não poderia deixar de ter a devida atenção neste trabalho, considerando que o potencial do PPP de uma escola passa, necessariamente, pela construção coletiva de cultura e de clima organizacional escolar que, se contar com uma participação bastante significativa, será elemento extremamente favorável à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, abrimos aqui um espaço para uma discussão sobre a relação dialética entre o PPP e o processo de construção da cultura e do clima organizacional da escola, privilegiando o aspecto pedagógico e identitário da instituição escolar.

Ainda é muito comum em meio ao contexto dinâmico da sociedade pós-moderna e pós-industrial a existência de escolas marcadas por modelos de gestão centralizadores, inibidores da inovação, da participação ativa dos atores que compõem a comunidade escolar, e de modos de ensinar e aprender cada vez mais dialéticos. Essa afirmação é justificada nas palavras de Teixeira (2002), ao explicar que o centralismo administrativo exercido ao longo da história do período colonial mantém nos dias de hoje grande parte das escolas amarradas a instâncias burocráticas centralizadoras.

Afirma a mesma autora que o formalismo é presença marcante desse modelo de gestão na escola pública brasileira, o qual leva em conta o apego às aparências e formas de ações que perpetuam práticas vazias de significados. Nesse contexto, explica a autora, o simbólico passa a ser exageradamente valorizado. É o que ocorre quando escolas passam a valorizar as notas e os diplomas, muitas vezes não assegurando a competência correspondida e esperada, e muito menos o verdadeiro sentido do ato de aprender, que é o aprender a aprender, ou seja, aprender a ser e aprender a fazer.

Os modelos de gestão burocrática centralizadora, assim como outros tipos de gestão mais abertas e democráticas, são tecidos no dia a dia das escolas, no modo como as pessoas fazem as coisas e se relacionam entre si no interior das organizações escolares e, principalmente, na forma como elas são geridas pelos seus líderes, ou seja, seus gestores e/ou diretores. É em meio a esse cotidiano, nos seus modos de ser e de fazer, que as escolas influenciadas principalmente pela forma de pensar e agir de seus líderes vão tecendo sua cultura e seu clima organizacional.

Lück (2010) explica que o processo de formação da cultura e clima organizacional escolar constitui-se em um processo eminentemente social e coletivo, formado a partir de atuações, aprendizagens e compreensões compartilhadas. Ele se efetiva a partir da liderança de pessoas que de alguma forma exercem influência sobre o grupo, no sentido de que seu trabalho atue com uma qualidade particular, focalizando determinados aspectos e objetivos específicos, e ao mesmo tempo faz com que os liderados pensem segundo um padrão mental particular, construindo assim modos de pensar com significados coletivos no interior das organizações escolares.

Ao tratar do papel do líder frente ao processo de formação da cultura, as palavras de Teixeira (2002) dialogam com a explicação de Lück (2010) a respeito do assunto, ao inferir que:

No processo de constituição da cultura, o fundador, os líderes, ou aqueles que detêm o poder desempenham o papel importante na modelagem de valores que guiam a organização [...]. Nesse processo, as intenções, as indefinições, concepções de valores dos fundadores e líderes da organização, através de um processo de confirmação e validação, passam a ser compartilhadas pelos demais elementos e transmitidos aos novos membros como um modo

correto de pensar e agir dentro da unidade organizacional [...]. (2002, p. 25)

Entendemos diante de tais argumentos que os líderes, gestores e/ou diretores escolares possuem grande influência no processo de formação da cultura e do clima das organizações escolares ou de outros tipos. Entretanto, é necessário que se entendam as ideias subjacentes em torno do que vem a ser cultura e clima organizacional, pois, segundo Lück (2010), apesar de serem processos descritos de forma intimamente associada, por apresentarem aspectos comuns que possibilitam a percepção das características do clima na cultura e vice-versa, se diferem em vários aspectos. Afirmo ainda que, embora o clima e a cultura sejam intrinsecamente vinculados à mesma base factual e conceitual, estes possuem, de certa forma, conteúdos e expressões distintos. Chauí (1995) explica que na concepção antropológica fala-se em culturas no plural, uma vez que leis, valores, crenças, práticas e instituições variam de uma sociedade para outra, de uma época para outra, haja vista que as sociedades, por serem temporais e históricas, passam por transformações.

Nessa perspectiva, vistas como filhas do tempo, como campos privilegiados de construção e emancipação do conhecimento historicamente produzido, as escolas podem ser concebidas como espaços plurais de culturas, pois nelas transitam diariamente pessoas oriundas dos mais variados locais e grupos humanos, que trocam conhecimentos, saberes, valores e costumes diversos, crenças entre outros instrumentos simbólicos, fazendo delas espaços multiculturais únicos, e, ao mesmo tempo, diferenciados uns dos outros. As palavras de Teixeira (2002, p. 41) justificam essa afirmação ao explicar que “[...] apesar de se estruturarem de modo semelhante, as escolas acabam por diferenciar-se, constituindo identidades próprias a partir de um processo de negociação de sistemas de valores simbólicos compartilhados [...]”.

Em meio a esse processo de negociação de sistemas simbólicos, as escolas vão tecendo sua própria cultura. Para Hall (2006), a cultura pode ser compreendida em termos de *significados compartilhados*. Nesse processo de compartilhamento de significados, os diferentes grupos humanos vão vivenciando diferentes códigos e sistema de ação, construindo, assim, um modo próprio de ser, ou seja, sua cultura e identidade. Entendemos, a partir dessa perspectiva, que a cultura organizacional da

escola é constituída nas práticas cotidianas entre os membros que a compõem. Para Teixeira (2002), o funcionamento diário da escola assume a forma de um verdadeiro ritual pedagógico que abrange, além dos alunos e do corpo docente, a própria organização burocrática, os programas, os sistemas de controles como normas e regras, as provas etc. Enfatiza a mesma autora que é através desse ritual que a escola produz determinada concepção de mundo e expressa sua cultura organizacional.

Para Lück (2010), a cultura organizacional da escola refere-se a:

Tudo o que diz respeito às práticas interativas manifestadas de modo a constituir-se em regularidades, e que, por tanto, ao mesmo tempo expressam e condicionam seu modo de ser e de fazer [...]. A cultura se expressa por um conjunto de regras, códigos e expectativas de comportamentos não escritas que condicionam as atitudes dos atores escolares. (p. 73)

Ressalta que, tendo em vista seu caráter tácito, ou seja, não explícito, é mais difícil de ser reconhecida. Essa afirmação dialoga em certa medida com as palavras de Teixeira (2002) a respeito do caráter implícito da cultura organizacional escolar, explicando que, além dos conteúdos, provas e calendários, existe no interior da escola toda uma linguagem não-verbal, que se expressa por meio de comportamentos sociais manifestos, como cerimônias, ritos muitas vezes profanos, normas não-escritas (mas existentes), conversas e modismos, entre outros elementos simbólicos que são compartilhados entre atores escolares e que transmitem valores e confirmam a forma como são estabelecidas as relações.

Entende-se que os elementos que compõem a cultura organizacional, por se tratar de sistemas de significados, valores e códigos vivenciados, encontram-se submersos nas profundezas das relações estabelecidas e das ações realizadas diariamente pelos diferentes atores no interior da escola, fato que dificulta a sua percepção. Lück (2010, p.59) chama atenção para o fato de que:

É importante ter em mente que a cultura organizacional escolar é invisível não apenas para aqueles que estão fora da escola e não fazem parte dela, mas também para os que a constituem. Aqueles que convivem na escola e ajudam a constituir seu dia-a-dia podem conhecê-la menos ainda, por se tornarem cegos aos significados do que acontece ao seu redor. Isso porque quando as situações são consideradas como dadas, como estabelecidas, elas são vivenciadas

acriticamente, sem qualquer esforço por conhecer os motivos por trás das ações.

Lück (2010) ressalta que o resultado desse desconhecimento é que grande parte dos gestores escolares possui muitas dificuldades em promover gestão e liderança cada vez mais democráticas. Entretanto, ao argumentarem em torno das dificuldades enfrentadas pelo trabalho da gestão em não conhecer a cultura organizacional da escola, Lück (2010) e Teixeira (2002) enfatizam que esse trabalho compete aos gestores escolares e que conhecê-la representa um processo de desvelamento de suas camadas submersas. Explicam, ainda, que isso só é possível na medida em que sejam capazes de assumir um olhar aprofundado em torno dos comportamentos, das ações e reações que são expressas no dia a dia das escolas, procurando ver o significado mais profundo daquilo que está aparente, bem como aquilo que está além das aparências, procurando identificar suas ramificações, sem qualquer tipo de julgamento prévio.

Ressalta-se, aqui, a grande responsabilidade dos gestores escolares em conhecer a cultura organizacional de suas escolas, em desenvolver um olhar perspicaz sobre ela, de modo a identificar suas formas de expressão e manifestação no cotidiano de suas escolas, como valores e crenças expressas, ideologias etc., porque a gestão pressupõe:

[...] atuar sobre as crenças, entendimentos, percepções, sentimentos, emoções compreensões, significados atribuídos a objetivos, circunstâncias, atividades, que interferem no modo como as pessoas mobilizam suas energias, competências e como canalizam seus esforços no trabalho educacional. (LÜCK, 2010, p. 130-131)

Afirma a mesma autora que é reconhecida a força do poder da cultura organizacional da escola na determinação da qualidade do ensino, pois se identificou em estudos que o desempenho de professores é determinado muito mais pelos elementos e características do ambiente cultural do que por oportunidades formais de aprendizagem, de novas formas de desempenho em programas de capacitação.

Diante de tais argumentos a respeito do que vem a ser a cultura organizacional, dos elementos inerentes à sua constituição, de suas formas de expressão e manifestação, da influência do líder frente a seu processo de

construção, bem como seu papel intrínseco à função que assume, entendemos que ela é concebida como elemento determinante quando se pretende promover um processo ensino-aprendizagem de qualidade. Apesar de a cultura organizacional da escola ser tecida no seio da coletividade de um grupo, que foi aos poucos descobrindo modos próprios de ser e de fazer as coisas no interior da escola, e de ela possuir elementos complexos de se identificar e interpretar – por se encontrarem no campo simbólico e, assim, se tornarem invisíveis a olhares superficiais, pois estão além das aparências –, possui aspectos mais aparentes que caracterizam o seu clima.

Heloísa Lück, analisando os aspectos do clima organizacional, fornece-nos explicações a respeito do que vem a ser esse fenômeno mais aparente da cultura organizacional ao enfatizar que:

Em geral, identifica-se que o clima organizacional constitui-se na expressão mais à superfície da cultura organizacional e, por isso, mais facilmente observável, caracterizada pelas percepções conscientes das pessoas a respeito do que acontece em seu entorno. O clima é, pois, identificável pelas representações que estas pessoas fazem sobre tudo que compõe o seu ambiente de vivência e que lhe provoca estimulações, que passam por suas percepções, motivando seu posicionamento a respeito, assumido a partir dos significados construídos em relação a esse conjunto de coisas. (2010, p. 65)

Explica a mesma autora que o clima organizacional corresponde a um humor, estado de espírito coletivo, grau de satisfação ou insatisfação que, dependendo dos momentos circunstanciais, pode ser temporário. A explicação de Teixeira (2000) dialoga em certa medida com a visão de Lück, ao assinalar que o conceito de clima organizacional é inerente ao sentimento de bem ou mal estar experimentado pelos membros que atuam na instituição. Compreendemos a partir de tais argumentos que o clima organizacional é volátil e se expressa através de sentimentos de satisfação ou insatisfação, quando são afetados os padrões e normas de comportamentos, valores, costumes, regras, formas de agir frente aos desafios do cotidiano da escola, que foram constituídos ao longo de um período de integração histórica do grupo, entre outras formas que expressam – usando um termo utilizado por Lück – a atmosfera do ambiente.

A respeito de tais argumentos frente ao processo de formação do clima, Aron, Milicic e Tomayo (apud PEREIRA; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2013) explicam que

ele é gerado por uma cultura fundamentada em um conjunto de pressupostos básicos reinventados, descobertos e/ou desenvolvidos por determinado grupo, através de um longo processo de aprendizado frente aos enfrentamentos dos problemas de adaptação externa e integração interna. Diante disso, afirma-se que clima não é apenas a parte mais superficial da cultura, mas, sim, a própria expressão da cultura, pois é oriundo dela. A respeito da clareza do processo de formação do clima e de sua íntima relação com a cultura organizacional, Silva (2012, p. 31) fornece-nos uma explicação: “A cultura organizacional vai explicar a formação do clima. Nas interações, os indivíduos não a formam a partir do nada, a estrutura de referência comum, ou seja, o clima”.

Entretanto, Lück (2010) assinala que as referências ao clima organizacional, mesmo que associadas à cultura organizacional, são feitas destacando seu caráter temporário, sujeito a mudanças circunstanciais, em vista do que se refere a aspectos mais fáceis de serem influenciados pelos esforços da gestão. Ela chama a atenção para o fato de que o papel e a influência do diretor e/ou gestor sobre o clima da escola são reconhecidos em estudos. Diante disso, a autora explica que, se o diretor é omissos e adota uma atitude de indiferença diante dos desafios escolares e das situações difíceis, deixando-os ocorrer sem interferência ou enfrentando-os apenas burocraticamente, o clima escolar costuma ser descompromissado e burocratizado.

De forma análoga, explica a autora que se o diretor e/ou líder é autoritário e atua, sobretudo, sobre questões formais, a escola como um todo passa a ter essa tendência e até a avaliação da aprendizagem dos alunos passa a ser praticada como uma questão de exercício autoritário ou formalismo, focada apenas na nota que precisa dada para cumprir a exigência, deixando de ter o papel pedagógico, sem o *feedback* entre a gestão e o pedagógico. Esse tipo de influência burocrática sobre o clima organizacional, bem como sobre a cultura, é latente, e apesar de todos os debates e discussões teóricas em torno de modelos mais democráticos, é encontrada na maioria das escolas públicas brasileiras. O modelo burocrático ainda predomina e reforça a uniformidade e o formalismo, mas um modelo descritivo ou explicativo de concepções centralizadoras constitui um paradigma doutrinário, que impõe certa forma de organização à escola e dificulta a visão desta como uma organização dotada de identidade, deixando pouco espaço para as análises em liberdade. (Teixeira, 2002).

Quando se trata do processo ensino-aprendizagem, Paro (2001) fornece-nos uma dura crítica referente ao processo avaliativo dos alunos frente ao processo ensino-aprendizagem, idealizado pelo modelo burocrático que ainda permeia o interior das escolas. Assim, o autor ressalta que o processo ensino-aprendizagem, bem como o processo avaliativo,

não deve mais continuar a ser pautado pela capacidade de aprovar alunos, como se as crianças e os jovens devessem frequentar a instituição educativa não para aprenderem a cultura acumulada historicamente, de modo a formarem suas personalidades como cidadãos conscientes e autônomos e como pessoas aptas a aproveitarem a rica herança cultural da história, mas apenas para “tirarem nota” e se treinarem para responder aos testes que compõe os estúpidos vestibulares, “provões” e assemelhados. (p. 96).

O modelo burocrático de organização da cultura da escola, do qual se originou a tendência conservadora de educação em que processo ensino-aprendizagem é centralizado na figura do professor e o educando é visto como um receptáculo, é denominado educação bancária, criticada por Paulo Freire. Nessa concepção de educação, o educador vai ‘enchendo’ os educandos de um falso saber, que são os conteúdos impostos.

Nesse contexto, Freire defende a concepção problematizadora de educação, explicando que:

[...] na prática problematizadora de educação, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como realidade em transformação. (2005, p. 82).

A concepção problematizadora de educação pensada por Paulo Freire é inerente ao processo democrático de construção do saber, haja vista que concebe educandos e educadores como partes vinculadas frente ao processo educativo. Nessa perspectiva de educação, educadores e educandos, ao mesmo tempo, vão apropriando-se dos conhecimentos historicamente produzidos de forma dialógica, uns com os outros. A proposta de educação pensada por Paulo Freire só é possível em ambientes escolares com culturas organizacionais carregadas de valores educacionais altamente democráticos e descentralizados, compromissadas com a emancipação do saber, possuidoras de climas abertos e favoráveis ao diálogo.

Todavia, é necessário, segundo Teixeira (2002), romper com culturas e climas organizacionais burocráticos, com configurações centralizadoras frente ao modo de ser e de fazer que ainda norteiam os rumos do processo educacional de grande parte das escolas públicas brasileiras. É esse processo de mudança e rompimento das amarras burocráticas culturais que ainda permeia o cotidiano de grande parte das escolas públicas brasileiras. Nisso deve residir o trabalho do diretor e/ou do gestor escolar: construir coletivamente o PPP de sua escola, com objetivos, valores, concepções e princípios educacionais cada vez mais democráticos, superadores de climas de conflitos e mal-estar.

O PPP, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em

instaurar uma forma de organização do trabalho que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com 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. (VEIGA, 1998, p. 2)

Nesta perspectiva, o PPP, ao ser construído, deve ser concebido como um instrumento de mudança das tendências burocráticas e conservadoras tanto de gestão como de educação, que, segundo Teixeira (2002), se instalaram nas escolas públicas brasileiras há mais de um século e ainda sobrevivem em grande parte delas. Diante dessa concepção acerca de um dos objetivos do PPP, Gadotti (1994, *apud*, Veiga 1998) explica que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Assim, ressalta que projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se na travessia de um período de instabilidade, buscando uma nova estabilidade em função do objetivo que cada projeto possui, quer seja, o de melhorar o presente com vistas a um futuro ainda melhor.

Sendo o processo de gestão democrática bastante desafiador, precisamos considerar que a cultura é um fenômeno dinâmico e sempre em construção e que ela acontece coletivamente, ou seja, numa ação conjunta dos indivíduos. No âmbito escolar, podemos dizer que a cultura é desenvolvida pelo processo educacional e de socialização da cultura. Nesse sentido, a ação pela construção do PPP, numa perspectiva de participação social e histórica de todos os membros da comunidade escolar, torna-se um processo de construção da cultura da escola. Portanto, esta é

construída através da educação escolar, passando imprescindivelmente pela decisão política e pedagógica de estruturação do próprio PPP, desde que a própria escola assuma verdadeiramente a sua função social.

Sobre a função social da escola, não podemos esquecer que é no PPP que ela deve estar patenteada e bem definida, a fim de que todos os membros da comunidade escolar possam incorporá-la no seu cotidiano, até que venha a se refletir como caráter identitário da instituição. Nunca é demais lembrar que a função social da escola consiste no pleno desenvolvimento da pessoa, na sua preparação para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, como rezam a nossa Constituição e a nossa LDB vigentes. Nesse sentido, espera-se que a escola promova o desenvolvimento de qualidades e valores em seus educandos, tornando-os seres livres, autônomos, com participação proativa, capazes de agir com antecipação a possíveis problemas, planejando ações preventivas que evitem situações negativas e prejudiciais à comunidade, tendo como referência as atitudes do gestor líder e de seus liderados, que são os profissionais da educação atuando no âmbito da instituição de ensino.

| 2. 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Sabe-se que, no campo das ciências sociais, para se chegar ou se aproximar da veracidade dos fatos em torno daquilo que se pretende conhecer, faz-se necessária a aplicação de métodos adequados que norteiem os rumos do processo da pesquisa. Ao definir método, Gil (2008) explica que se trata de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

Assim, este tópico trata especialmente da metodologia e técnicas de pesquisa que foram aplicadas para obter os registros que pudessem responder aos objetivos pretendidos em torno do tema 'O PPP como instrumento de gestão pedagógica, democrática e de participação para uma escola estadual do Amazonas'. Entendemos que, ao assumir a responsabilidade de investigar qualquer temática, o pesquisador precisar definir e aplicar uma metodologia que norteie os caminhos de sua ação frente à finalidade e dentro do contexto de sua investigação, visando a alcançar os objetivos desejados.

Com a intenção de identificar no contexto da Escola Estadual N. S. do Bom Socorro os elementos que possam estar dificultando a elaboração do seu PPP e, conseqüentemente, em que medida a construção do Projeto poderá vir a ser um potencial instrumento de gestão pedagógica e democrática, é que se buscou desenvolver uma pesquisa exploratória, qualitativa, através de um estudo de casos, objetivando: (i) apreender do contexto da escola a visão dos docentes em relação ao tema gestão democrática e PPP; (ii) analisar a opinião da comunidade escolar interna sobre o que está dificultando a elaboração do PPP da escola investigada, num plano pedagógico, democrático e de participação; (iii) propor um plano de ação educacional que auxilie a equipe gestora na elaboração do PPP como instrumento de gestão pedagógica, democrática e de participação.

Assim, norteados por esses objetivos buscamos descrever a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa que atuam na escola pesquisada. Entretanto, para uma compreensão mais acurada acerca das inquietações que circunscrevem a realidade investigada, fez-se necessária a utilização de técnicas procedimentais que a viabilizassem, tais como a pesquisa exploratória acompanhada de um estudo de caso, pois estas permitem ao pesquisador ter uma visão mais geral da realidade pesquisada, bem como viabilizam a descrição de situações, de vivências cotidianas desconhecidas. Ao tratar da pesquisa exploratória, Gil (2008) explica que elas são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão mais geral, do tipo aproximado, acerca de determinado fato. Enfatiza o autor:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (p. 27)

Nesse entendimento, o problema em torno do tema a ser pesquisado dialoga com a pesquisa exploratória, haja vista que ele pode servir como base para estudos posteriores, bem como vir a ser suporte para práticas interventivas em escolas que ainda se encontram amarradas às rédeas de tendências burocráticas, a fim de que modifiquem seus conceitos, ideias e práticas com perspectivas cada vez mais democráticas.

A justificativa para a escolha do estudo de caso como técnica procedimental, que complementa em certa medida a pesquisa exploratória, ocorreu pelo fato de

possibilitar uma análise mais aprofundada do fenômeno a ser pesquisado e, conseqüentemente, viabilizar uma visão mais geral do objeto da investigação, além de permitir ao pesquisador estar mais próximo de seu objeto de investigação. As palavras de Gil (2008) reforçam a escolha da referida técnica procedimental, explicando que o estudo de caso é caracterizado pela análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, permitindo o conhecimento mais amplo e detalhado em torno daquilo que se pretende conhecer. Assim, afirma o autor, essa tarefa é quase impossível a outros tipos de delineamento.

Sobre o método do estudo de caso, vale citar dois aspectos a ele relacionados. Primeiro, “[...] sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.” (YIN, apud SILVA *et. al.*, 2015, p. 135). Segundo, por ser um método pedagógico ativo, através dele busca-se:

selecionar um objeto de pesquisa restrito, com o objetivo de aprofundar-lhe os aspectos característicos é o estudo de caso, cujo objeto pode ser qualquer fato/fenômeno individual, ou um de seus aspectos [...] exige do pesquisador grande equilíbrio intelectual e capacidade de observação (“olho clínico”), além de parcimônia quanto à generalização dos resultados. (SANTOS, apud TAFNER; SILVA, 2008, p. 135)

Por entender a complexidade que envolve a temática a ser pesquisada, bem como pelo intento de responder com maior clareza às inquietações que a circunscrevem, é que optamos por utilizar o tipo de pesquisa qualitativa. Ela pode trazer respostas a diversas questões por possibilitar uma descrição minuciosa dos fenômenos que emergem no contexto pesquisado e por viabilizar ao pesquisador um contato mais direto com seu objeto de estudo.

Essas possibilidades se inserem na abordagem em questão e se confirmam nas palavras de Minayo (2010) ao explicar que a abordagem qualitativa tem por objetivo levar o pesquisador a ter uma relação dinâmica com seu objeto de estudo. Afirma ainda a autora que a pesquisa qualitativa se volta também a compreender o significado das coisas, como os sentimentos, as crenças, as motivações, os valores, entre outros instrumentos simbólicos que não podem ser mensuráveis e reduzidos a análise e variáveis quantitativas.

Dialogando com Minayo (2010), ao assinalarem sobre pesquisa qualitativa, Silva & Urbaneski (2009), ao interpretarem Gil (1999), explicam que a abordagem

qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Apontam os autores que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, o que não pode ser traduzido em números. Afirmam ainda que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, fato que segundo os autores não requer o uso de métodos estatísticos, haja vista que também o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, e o pesquisador é o instrumento chave.

O desenvolvimento desta dissertação passou por etapas que culminaram na análise dos resultados e na conclusão da pesquisa, a qual propõe sugestões acerca do problema pesquisado, bem como traz um plano de ação educacional interventivo para ser aplicado na escola pesquisada. Iniciamos com levantamento bibliográfico, que contemplou: diferentes autores que tratam sobre o PPP como instrumento de emancipação política e social do ser humano para a consolidação da democracia nas escolas, bem como para a transformação dos modelos tradicionais de gestão escolar em modelos mais participativos e democráticos; a gestão democrática como uma nova perspectiva de gerir as instituições escolares, considerando todas as dimensões que a envolvem; discussões teóricas de vários autores em torno do PPP, como instrumento de formação de uma cultura e clima organizacional escolar favorável ao processo ensino-aprendizagem.

Na etapa seguinte, realizamos a pesquisa na escola. Nesta fase, o objetivo foi o de colher registros que retratassem a realidade mais aproximada da escola pesquisada. Neste ponto da pesquisa optamos por empregar uma entrevista semiestruturada. A escolha desse instrumento deu-se pelo fato de ele viabilizar a coleta de informações com maior riqueza de detalhes, permitindo-nos uma melhor análise das atitudes, comportamentos, reações e gestos dos entrevistados, apesar das limitações próprias desse instrumento, como a possibilidade de o entrevistado ser influenciado consciente ou inconscientemente pelo entrevistador, como também de o sujeito pesquisado não estar disposto a responder com sinceridade às perguntas, entre outras limitações.

A respeito da entrevista como técnica de coleta de dados, Gil (2008), explica que a entrevista enquanto técnica de coleta de dados é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, pensam, creem, esperam, sentem, desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca

das explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Para Triviños (1987), podemos entender por entrevista em geral,

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

Minayo (2010) explica que a entrevista enquanto técnica de coleta de dados se configura mais como uma conversa informal, que parte sempre do entrevistador, com o objetivo de obter informações essenciais em torno daquilo que se pretende pesquisar. Já Triviños (1987) vai mais além ao enfatizar que a entrevista favorece ao pesquisador não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.

Ainda no tocante à escolha da entrevista como técnica procedimental de coleta de registros, optamos por empregar o tipo de entrevista semiestruturada, pelo fato de esta, segundo Triviños (1987), oferecer um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante. Explica o autor que o entrevistado, dessa maneira, seguindo espontaneamente a linha de raciocínio de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal do investigador, começa a partir daí a participar do conteúdo da pesquisa.

Para a aplicação da entrevista, etapa imprescindível para que pudéssemos ter um olhar mais apurado da realidade pesquisada a partir dos registros coletados e, assim, chegar ao resultado final, fez-se necessária a autorização da pessoa pesquisada através de um termo de consentimento que foi assinado tanto pelo pesquisador quanto pelo sujeito da pesquisa, garantindo com isso a lisura da pesquisa.

Os sujeitos pesquisados foram professores que atuam nos dois turnos de funcionamento da Escola Estadual N. S. do Bom Socorro, matutino e vespertino. Aplicou-se a entrevista a 10 professores que atuam nos turnos matutino e vespertino. Foram entrevistados quatro professores que atuam no turno matutino,

quatro no vespertino, e dois coordenadores pedagógicos, um de cada turno. A escolha dos sujeitos entrevistados deu-se pelo fato de pressupormos que estes estariam aptos a elucidar o fenômeno que envolve a escola pesquisada em relação aos dois eixos norteadores da pesquisa.

2. 3 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS EM RELAÇÃO À GESTÃO DEMOCRÁTICA E AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A definição da metodologia para esta pesquisa, apresentada anteriormente, levou-nos à aplicação de uma entrevista semiestruturada a dez professores da Escola Estadual N. S. do Bom Socorro, cinco do turno matutino e cinco do vespertino. Destes, dois estão atuando como professores de apoio pedagógico, um em cada turno. Para esta análise, os sujeitos da pesquisa serão identificados pela letra “S”, numeradas de 1 a 10, conforme aparecem no Apêndice B. Para as respostas dos sujeitos da pesquisa utilizaremos a letra “R” para representá-las, também ordenadas de 1 a 10.

Com o objetivo de perscrutar nossa linha de pesquisa, encaminhamos aos sujeitos indagações para dois eixos relevantes. O Eixo I tratava do tema Gestão Escolar Democrática e Participativa e continha cinco questões: 1) Conte como é atuar na Escola Estadual N. S. do Bom Socorro; 2) Como é a sua participação nas decisões tomadas na escola?; 3) Como é a participação dos alunos e/ou de seus pais na tomada de decisão na escola?; 4) Como é a participação do restante da comunidade escolar nas tomadas de decisão na escola?; 5) O que você proporia para melhorar os processos de tomadas de decisão e de escolhas que acontecem na escola? O Eixo II constou de quatro perguntas relacionadas ao tema PPP da Escola: 1) O que é o PPP pra você?; 2) A seu ver, quais as implicações de uma escola não ter um PPP?; 3) De que forma os atores da comunidade escolar podem contribuir para a construção de um PPP?; 4) Como você vê o PPP na escola onde você atua?

Tratando do processo de democratização da escola pública, Paro (2001) explica que este não pode se restringir aos limites do próprio Estado – promovendo apenas a participação dos que atuam em seu interior, como servidores, professores e o gestor escolar – mas envolver principalmente os usuários, como os alunos e a

comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população de forma geral, uma real possibilidade de controle democrático.

Observemos, portanto, o que os sujeitos pesquisados responderam à seguinte proposta: 'Conte como é atuar na Escola Estadual N. S. do Bom Socorro'. Obtivemos dos colaboradores da pesquisa as respostas a seguir:

Pra mim, a princípio, foi a escola que me abraçou, a escola que me deu a primeira oportunidade de trabalhar com pessoas que já vêm há algum tempo lidando com gestão democrática. Pra gente é algo muito satisfatório e gratificante. (S1, entrevista realizada em: 17 nov. 2017);

[...] É uma família aonde eu me sinto muito bem, um ambiente alegre, que me faz sentir bem, muito bem mesmo, e à vontade. (S2, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

[...] Pra mim, é um grande prazer, ela é uma escola boa. Nós temos uma boa convivência. Então, é uma escola muito boa de se trabalhar. (S3, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

[...] Não é fácil, como seria em todas as escolas. Eu acho que o trabalho de professor é solitário, nos vemos às vezes abandonado pelos pais. (S4, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] Tá sendo uma experiência muito boa. É uma escola que você tem a liberdade de criar, tem a sua liberdade de contribuir com ideias. (S5, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] Momento de experiência, pois trabalhar com criança nos faz não só compartilhar o conhecimento, mas aprender juntamente com ele. (S6, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

Pra mim, eu considero muito bom, porque nós somos uma escola que, entre os professores, a maioria, são bastante unidos. Então, sempre nós estamos procurando, interagindo, compartilhando o que nós temos de atividades. Nós nos sentimos bem. (S7, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] Pra mim é muito bom, eu gosto muito, é atuar com liberdade, é fazer seu trabalho e sem tá perturbado com tantas coisas, com tanta burocracia. (S8, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] É um grande prazer em primeiro lugar. É uma escola confortável, uma escola que tem as salas adequadas para se trabalhar, é um local bastante aconchegante no tocante ao quesito pessoal. (S9, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] Então... É... atuar na escola N. S. do Bom Socorro... atuamos de melhor maneira possível, para atuar de forma democrática. (S10, entrevista realizada em: 21 nov. 2017).

Interpretando as respostas dos entrevistados frente ao primeiro questionamento, verificou-se que a escola pesquisada possui vivências democráticas, uma vez que a maioria das falas, com exceção da fala do S4, enfatiza que a referida escola promove a participação, o compartilhamento de ideias, a troca de conhecimentos e experiências e promove a liberdade, não no sentido em que os membros que atuam na comunidade escolar possam fazer qualquer coisa e de qualquer jeito, mas no sentido de ter autonomia para exercerem suas atividades com responsabilidade, de modo a proverem em coletividade uma educação e um processo ensino-aprendizagem de qualidade.

Ao tratar da democracia como instrumento de construção da liberdade e da autonomia dos sujeitos, principalmente dos sujeitos que compõem uma comunidade escolar, as palavras de Paro (2001) dialogam em certa medida com as falas dos colaboradores entrevistados nesta pesquisa, ao enfatizar que:

A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade. (Paro, 2001, p. 45)

Entende-se, então, que a democracia como princípio de liberdade é um processo que se encontra em constante movimento e que perdura durante a vida toda. No caso da escola pesquisada, as vozes dos sujeitos entrevistados confirmam que a ela já vivencia experiências democráticas. Em relação a esse contexto, Souza e Corrêa (2002), ao citarem Gadotti (1997), explicam que existem obstáculos para a construção da democracia, sendo a pouca experiência democrática um dos principais, ou seja, quanto mais experiências democráticas a escola vivencia, mais democrática ela se torna, e quanto menos, mais burocrática ela é.

Entretanto, verifica-se, já nas primeiras falas dos sujeitos em relação ao primeiro questionamento do Eixo I, que a escola pesquisada já possui alguma

experiência democrática e que está buscando, em meio às relações cotidianas estabelecidas em seu interior, trilhar o caminho da democracia. Esse fato se exprime nas vozes dos entrevistados, quando relatam que no dia a dia da escola estão sempre interagindo uns com os outros, compartilhando experiências, conhecimentos, entre outros elementos que evidenciam práticas democráticas, de modo a promover um processo ensino-aprendizagem fomentador do desenvolvimento integral dos educandos.

Ao tratar da gestão democrática, Veiga (2002) explica que este é um princípio consagrado pela Constituição vigente, e abrange as dimensões pedagógicas, administrativa e financeira. Elucida Veiga (2002) que a gestão democrática exige uma ruptura histórico-administrativa no que concerne ao enfrentamento das questões de exclusão e reprovação, bem como da não permanência dos alunos na sala de aula, fato que vem provocando a marginalização das classes populares. Compreendemos aqui a ampla dimensão que abrange a gestão democrática no que tange ao compromisso social da educação desenvolvida nas escolas, que é o de promover um processo educativo e uma formação pautados no princípio da autonomia, da liberdade e da igualdade social, de gênero, étnica, entre outras.

As vozes expressas a partir do primeiro questionamento feito nesta pesquisa também sinalizam que a escola pesquisada possui um bom ambiente, tanto no sentido estrutural quanto no relacional, haja vista que os sujeitos entrevistados expressam em suas falas que se sentem bem ao atuarem em suas funções enquanto professores na referida escola, acolhidos e felizes. Todas as falas expressas em resposta à primeira pergunta demonstram que a escola é um espaço alegre e agradável, propício ao desenvolvimento de criativas e produtivas atividades pedagógicas cotidianas. Essas percepções e sentimentos expressos nas falas dos entrevistados em relação ao ambiente escolar onde trabalham também sinalizam que a escola pesquisada se configura como espaço organizacional harmonioso e, portanto, é possuidora de um clima favorável à construção da gestão democrática, haja vista que sentem prazer em trabalhar lá.

Ao serem questionados sobre como é a participação frente às tomadas de decisões na escola, os sujeitos entrevistados elucidam que esta ocorre de forma democrática, ao expressarem que as decisões são tomadas coletivamente, sem propostas impositivas por parte da direção. Eles relatam que suas participações

acontecem sempre mediante reuniões que são promovidas na referida escola e que, em meio a essas oportunidades, as tomadas de decisão são discutidas, analisadas e a opinião que prevalece é sempre aquela que é melhor para a comunidade escolar no seu sentido geral.

Esse fato se confirma nas vozes dos sujeitos em suas falas a seguir, ao serem indagados da seguinte forma: 'Como é a sua participação nas decisões tomadas na escola?'

[...] as decisões, elas são tomadas em grupos. Todas as vezes que se tem que tomar uma decisão na escola, ela é analisada e aprovada de acordo com o que seja melhor pra escola. (S1, entrevista realizada em: 17 nov. 2017);

[...] não sou muito de dar opiniões, mas eu sempre... estou apoiando, tô incentivando, claro que de forma democrática e participativa, assim como todos os demais professores e membros da escola. (S2, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

[...]. Eu sou uma professora participativa mesmo, de atuar, de falar sobre as minhas opiniões. Muitas das vezes nós temos divergências, mas essas divergências nós chegamos a um denominador comum. (S3, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

É razoável. Às vezes as minhas ideias são levadas em consideração, às vezes, não. Mas sempre entrando em consenso com os demais professores, gestor. (S4, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] quando há necessidade de se tomar as decisões escolares, nós reunimos, discutimos sobre a problematização escolar, seja esse administrativo ou pedagógico, e junto procuramos tomar uma decisão que seja mais apropriada pra escola. (S5, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

Ativa, em reunião, em reuniões e assembleias. (S6, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] Quando nós temos as reuniões com o gestor, ele nos repassa o que ele pensa e dá a oportunidade de nós decidirmos. Eu sempre estou falando o que eu acho, por mais que não seja a ideia que vai prevalecer, mas aí tem a parte que é decidida pela maioria. (S7, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

Participo de todas as reuniões que a escola propõe. Eu sempre dou minha opinião e sempre prevalece a opinião do grupo. (S8, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] Minha participação é democrática, porque eu tenho a oportunidade de opinar durante as reuniões que nós temos... e dar minha opinião... se muitas vezes não é aceita, porém, eu posso melhorar a opinião...que prevalecer. (S9, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

A minha participação nas decisões tomadas na escola ocorre de forma democrática e participativa. (S10, entrevista realizada em: 21 nov. 2017).

Ao assinalar sobre a participação enquanto elemento imprescindível da gestão democrática, Lück, (2009) enfatiza que:

A participação inerente à gestão democrática pressupõe que haja a necessária preparação e organização que deem efetividade às suas ações. De nada adiantam as participações orientadas por objetivos pessoais, de pouco adianta as participações desorganizadas e mal informadas. (p. 71-72).

Compreendemos, diante disso, que a participação é um instrumento fundamental para o processo de construção da gestão democrática nas escolas, pois é através da participação que as decisões podem ser tomadas coletivamente, e, assim, pode-se chegar a um consenso em torno daquilo que é melhor para a comunidade escolar no seu sentido geral. Esse fato se confirma nas vozes dos sujeitos entrevistados quando foram indagados acerca do segundo questionamento do eixo I. Assim, os entrevistados relatam em suas falas que as reuniões, principal veículo citado pelos mesmos como forma de participação, são o momento em que os entrevistados, bem como os membros que fazem parte da comunidade escolar, expressam opiniões, ideias e sugestões em torno do tema a ser decidido.

Em meio a esse processo de participação promovido principalmente pelas reuniões periódicas, os participantes citam que é o momento em que mais expressam suas opiniões. Enfatizam, também, que o gestor escolar nesses momentos de tomada de decisões sempre expõe sua opinião, mas que, ao final, quem decide o que é melhor para a escola são os membros que dela participam: professores, alunos, funcionários e a comunidade em geral.

A respeito desse caráter participativo promovido pela escola e elucidado nas falas dos entrevistados, bem como da autonomia que a direção da escola possibilita aos membros que compõem a comunidade escolar para tomarem as decisões mais adequadas em torno daquilo que possa vir melhorar a escola, Lück (2009) explica

que a participação demanda a capacidade de tomar decisões de forma compartilhada acerca do comprometimento daquilo que venha a ser melhor para a escola. Afirmar ainda a autora que nesse processo cabe ao diretor promover na escola um ambiente propício à participação.

As vozes dos entrevistados revelam também que a participação na escola pesquisada ocorre de forma democrática, pois todas as decisões são tomadas coletivamente, sem imposição de ideias e concepções em torno dos objetivos ou das ações que serão executadas. Dessa forma, os sujeitos expressam que, no momento de se tomar alguma decisão, a comunidade escolar em geral é convocada e a maioria dos membros que fazem parte da escola expõem sua opinião frente ao que está sendo decidido para, finalmente, entrarem num consenso em torno do que vem a ser melhor para a escola.

Essas características sobre a escola pesquisada, apresentadas nas falas dos entrevistados, revelam que a instituição está adotando a concepção democrática-participativa de gestão, pois promove a participação ativa de seus membros no processo de tomada de decisões. Para Libâneo (2005), a concepção democrática-participativa de gestão acentua sua ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação com ações efetivas, de modo a atingir com êxito os objetivos específicos da/para a escola.

Notamos nas respostas ao primeiro e ao segundo questionamento que há na escola pesquisada uma intensa relação de interação entre os membros que a compõem, pois na maioria de suas falas enfatizam que, principalmente entre o professorado, ocorre no dia a dia uma intensa troca de conhecimentos, experiências, ideias entre outros elementos inerentes a práticas participativas, sempre com o intento de resolverem os problemas que a escola enfrenta, sejam eles pedagógicos ou administrativos.

Todavia, as intensas interações que ocorrem na escola pesquisada, principalmente entre os professores, são realidade apenas de poucas escolas. Esse fato se confirma nas palavras de Libâneo *et. al.* (2011), ao elucidar que:

Na maioria das vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor. Sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A mudança dessa situação pode ocorrer pela adoção de práticas participativas em que os professores aprendam nas situações, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o

projeto pedagógico curricular, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação. (p. 308).

Compreendemos então que, apesar de não ser a realidade da escola pesquisada, a falta de participação já começa, como suscitado pelas palavras de Libâneo, no próprio isolamento do profissional educador que opta por ficar na escuridão de práticas vazias de significados, porque não compartilha suas dificuldades com outros professores para melhorar a sua ação prática. Não compartilha também conhecimentos com os alunos, que é ação fundamental do processo educativo para elevar, segundo Freire (2005), tanto educandos como educadores a condição de sujeitos autônomos através do conhecimento e, por conseguinte, tornarem-se homens livres, mutuamente dentro do mesmo processo educativo.

Entendemos que o isolamento, que significa também a não participação das pessoas no processo de tomadas de decisões, afeta diretamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois o professor que se isola no dia a dia não promove, conseqüentemente, a participação de seus alunos em suas aulas. Assim, não possibilita que desenvolvam a capacidade de pensar de forma autônoma frente ao conhecimento historicamente produzido. Esse fato dialoga de certa forma com as palavras de Paro (2001) quando afirma que a escola pública tem baixa qualidade porque a maioria delas vive no isolamento burocrático e, principalmente, porque não fornece o mínimo necessário para a criança e o adolescente se construírem como seres humanos, diferenciados do simples animal.

Verificamos então que a participação vista como elemento imprescindível da gestão democrática é um fator fundamental no que concerne à promoção de uma educação de qualidade, emancipatória, em que todos os sujeitos – não apenas os professores, mas os pais, os alunos, os funcionários e todos aqueles que vivenciam direta ou indiretamente o cotidiano da escola – possam participar das tomadas de decisões em torno da melhoria da qualidade dos serviços prestados, sejam pedagógicos ou administrativos, em vista principalmente de fomentar um processo ensino-aprendizagem e uma educação de qualidade.

Tendo em vista que a participação é único meio de assegurar a gestão democrática e que esta, para promover a verdadeira democracia, não pode restringir-se a apenas professores e funcionários da escola, encaminhamos aos

entrevistados a seguinte pergunta: 'Como é a participação dos alunos e/ou de seus pais nas tomadas de decisão na escola?'

Diante de tal questionamento, obtivemos as respostas a seguir:

[...] por se tratar de crianças de 1º ao 5º ano, a gente leva um pouco mais pro lado da responsabilidade dos pais. Se tornou algo rotineiro a gente fazer reuniões periódicas pra que as decisões sejam tomadas, as propostas sejam colocadas e tudo o que venha beneficiar a escola, os alunos e a comunidade em geral [...]. (S1, entrevista realizada em: 17 nov. 2017);

[...]. Nós sempre decidimos tudo de forma democrática, onde todos têm direito de manifestar suas opiniões, no momento de reuniões com os pais, com nossos alunos, apesar de serem crianças, mas eles têm opinião própria. (S2, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

Os pais, os alunos... como eles são de menores, quem participa diretamente são os pais. Contudo, muitos pais... eles deixam a desejar. Quando chamamos esses pais para as reuniões, essa minha turma é 35 alunos, vai dar 15 pais, 20 pais. (S3, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

Pelo fato de a escola ser Fundamental I e só estudarem crianças, a participação das crianças é mínima. Dos pais, eu acho que só quando eles são convocados por algum problema é que eles aparecem. (S4, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] A escola é uma escola em que você observa bastante a participação dos pais, até mesmo diariamente, no momento em que eles vêm trazer os alunos... mesmo sem a escola chamar, muitos pais... procuram a escola pra procurar saber como é que seus filhos estão se comportando, como é que tá o desempenho escolar deles, e nessas oportunidades a escola vai absorvendo, ouvindo as ideias dos pais, as sugestões. (S5, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

Sempre quando são convocados à escola, através de reuniões, é satisfatória. Os pais, nem sempre todos vêm, mas na nossa turma, 5º ano, geralmente conta com mais de setenta por cento dos pais. (S6, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] infelizmente nós temos a falta da família na escola. Muitos pais... nós chamamos pra uma reunião, pra tomar uma decisão, e muitos não comparecem. Então, acho que a participação deles ainda está deixando a desejar. (S7, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] Em todas as decisões que precisamos tomar, os pais e os alunos estão presentes também pra dar sua opinião. (S8, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] Eu posso dizer que nessa parte nós ainda precisamos de mais apoio dos pais, porque são poucos pais que vem a participar, mas quando são convocados por alguma reunião, eles comparecem. Mas nós precisamos assim... daquela participação do dia a dia, saber como tá os filhos, é nos ajudar na parte da educação dos vossos filhos. (S9, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] eles participam no processo conjunto, tomando decisões, trabalhando em direção a um objetivo comum, que é o bem da comunidade escolar. (S10, entrevista realizada em: 21 nov. 2017).

Ao analisarmos as falas dos entrevistados acerca de como é a participação dos alunos e/ou de seus pais nas tomadas de decisão na escola, a maioria dos entrevistados é enfática ao dizer que, pelo fato de a escola pesquisada só atender crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a participação nas tomadas de decisão na escola fica voltada aos pais. Entretanto, ao tratar sobre autonomia e participação dos estudantes nas tomadas de decisão, o projeto ‘Escola de Gestores’, idealizado pelo MEC, enfatiza que:

Sem dúvidas, as relações envolvendo a participação dos estudantes nas instâncias deliberativas das escolas têm sido uma das mais negligenciadas, sobretudo se considerarmos aqui crianças pequenas. Consideradas como “infantes sem voz”, longe estamos de atribuir, embora reservássemos um tempo a escutá-las talvez mudássemos de opinião. (p. 12).

Para o projeto ‘Escola de Gestores’ do MEC, a desvalorização em relação à participação nas tomadas de decisão deliberativas que ocorrem no interior das escolas não é só com as crianças pequenas, pois também se verifica isso em relação aos jovens. Assim, afirma o referido projeto que a escola parece, de um modo geral, desconhecer que crianças e jovens precisam ser valorizados por aquilo que são hoje e não por aquilo que serão no futuro. Precisam ser respeitados em suas necessidades e especificidades não apenas e unicamente de aprendizagem, mas em seu desenvolvimento como um todo. Ainda segundo o Projeto, as crianças não apenas são capazes de fazer um diagnóstico da situação da escola como

também de oferecer sugestões para melhorar o seu ambiente, a prática de seus professores, pois são capazes de dizer como gostariam que fossem suas aulas etc.

Compreendemos, a partir dessa crítica feita pelo projeto 'Escola de Gestores', que as crianças possuem visões em relação ao ambiente onde estudam e que, portanto, as escolas devem possibilitar sua participação ativa frente aos seus processos de tomada de decisão, pois, segundo Libâneo (2005),

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, e suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (p. 328).

Libâneo (2005) enfatiza que há boas razões pedagógicas e sociais para a participação das crianças e jovens no processo de tomadas de decisão da escola, uma vez que:

Em decorrência das novas configurações da realidade social, econômica, política e cultural, têm iniciado nas escolas problemas como desemprego, a prostituição infantil, a violência entre gangues, o tráfico de drogas, o uso de armas, liberação sexual, desintegração familiar, etc. (p. 390)

O mesmo autor explica ainda que tais fatos, além de outras implicações, repercutem no aumento de problemas disciplinares, como comportamentos sociais inadequados, agressão verbal, desrespeito e ameaças a professores. Afirma ainda que muitas escolas têm dificuldades para enfrentar essas questões, principalmente em razão do despreparo dos professores para exercer autoridade ou para lidar com dilemas morais, da existência de professores inexperientes ou com formação pedagógica precária, da falta de integração da comunidade e da não integração dos alunos na vida escolar.

Dando seguimento à análise das falas dos entrevistados, verificamos respostas divergentes no que concerne à participação dos pais frente às decisões. Assim, alguns entrevistados expressam em suas falas que há uma constante participação dos pais na escola, outros exprimem insatisfação, dizendo que a

participação dos pais na escola é incipiente e tímida, já outros elucidam que os pais comparecem sempre que convocados.

Mas, de forma geral, as vozes dos entrevistados revelam que a participação dos pais é regular, necessitando de aprimoramento, a fim de melhorar a qualidade do ensino, da aprendizagem e, principalmente, da educação. Assim é possível que se assegure de fato a gestão democrática participativa. Ao tratar sobre a participação dos pais na escola, Silva (2012) argumenta que:

[...] a participação constante dos pais e o acompanhamento intensivo do ensino de seu filho são imprescindíveis para que a educação atinja os objetivos. A família e a escola têm um papel muito importante no desenvolvimento mental, psicomotor, social e afetivo do ser humano. Se a criança recebe uma educação obviamente será sucedida e vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando adulto, nesse contexto a família é a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter do cidadão. (p.20).

Entendemos, a partir disso, que a participação é o mecanismo mais importante quando se pretende proporcionar aos usuários conhecer a vida da escola, o que a escola faz e está fazendo para melhorar o processo ensino-aprendizagem, seus problemas, objetivos e perspectiva de futuro em relação à formação dos educandos, porque a participação proporciona o diálogo entre os principais atores responsáveis pelo ato de educar, ensinar e aprender: família, professores e alunos.

Esses argumentos a respeito do ato participativo corroboram as palavras de Vitor Henrique Paro (2001) quando afirma que a participação da população na escola só ganha sentido positivo com relação à participação de seus usuários quando oferece ocasião de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de participação na vida da escola. O verdadeiro sentido anunciado nas palavras de Paro (2001) dialoga com as palavras de Freire (2005) quando este diz que é somente através do diálogo que os homens se libertam uns com os outros e tornam-se sujeitos autônomos. Compreendemos, a partir desses argumentos, que a verdadeira participação só tem sentido positivo – ou melhor, só promove a democracia – se esta for dialógica, se esta permitir que todos aqueles que estiverem presentes expressem suas opiniões, visões e ideias, e que estas sejam filtradas e levadas em consideração.

Ao tecer argumentos sobre o ato participativo, Libâneo (2005) explica que este se fundamenta no princípio da autonomia, que significa, entre outras coisas, a capacidade das pessoas e dos grupos organizados para a livre determinação deles mesmos, ou seja, a condução de suas próprias vidas. No caso da escola, elucida o autor que participar significa a intervenção dos profissionais da educação e de seus usuários (pais e alunos) no processo de tomadas de decisão da gestão da escola.

O projeto 'Escola de Gestores' enfatiza que:

A participação das famílias, consideradas como destinatárias da escola, tem sido enfatizada por diversos estudiosos como uma das condições necessárias para a superação dos graves problemas que marcam a educação brasileira. Diante da retração do Estado no que tange ao atendimento das necessidades educativas da população, cabe às famílias o importante papel de pressão social, no sentido de exigir aquilo que lhes é de direito: educação pública, gratuita, com qualidade social. Além desse aspecto, a participação na gestão colegiada da escola torna-se também um espaço de aprendizagem para as famílias, na medida em que ali podem praticar o exercício da autonomia, da livre expressão de suas ideias e seus interesses. (p. 7).

Para tanto, verifica-se que a família, em especial os pais, têm um papel fundamental como parceira da escola, não apenas no sentido único e exclusivo de assegurar a democracia, mas principalmente de, através da participação democrática nas instâncias deliberativas da escola, garantir que seus filhos desfrutem de uma educação pública de qualidade, capaz de levá-los a transcender as condições nas quais se encontram e tornarem-se sujeitos de sua própria história.

Para Vitor Henrique Paro (2001) a qualidade da educação não pode se dar alienada da família, em especial dos pais e mães de alunos. Assim, explica o autor que é preciso que os pais e mães estejam fisicamente presentes na escola para que possam debater as questões pertinentes às dificuldades e ao progresso e/ou desenvolvimento de seus filhos.

Entretanto, é sabido que a responsabilidade pela promoção de uma educação de qualidade não é, pois, somente dos usuários da escola (professores, alunos, pais e responsáveis, gestores e funcionários de maneira geral). A responsabilidade pela educação escolar de qualidade é abrangente e perpassada pelas dimensões social, política, econômica etc. Isso é expresso tanto na Constituição Federal quanto na LDB, quando se afirma que a educação é

responsabilidade de todos, ou seja, dos órgãos federados, dos órgãos estaduais e municipais, das associações organizadas, das instituições filantrópicas, das instituições privadas etc.

Diante dessa dimensão abrangente da responsabilidade social pela promoção de uma educação de qualidade é que questionamos os entrevistados da seguinte forma: 'Como é a participação do restante da comunidade escolar nas tomadas de decisão na escola?'. Obtivemos as seguintes respostas:

[...] quando se fala tomada de decisão, a gente realmente precisa reunir toda a comunidade escolar pra que a gente possa mostrar pra sociedade que o nosso trabalho ele é transparente e que a gente está na escola. (S1, entrevista realizada em: 17 nov. 2017).

[...] nós nos reunimos... a comunidade escolar, professores, funcionários em geral. Nas nossas reuniões todos têm direito de manifestar suas opiniões. Todos participam democraticamente. (S2, entrevista realizada em: 19 nov. 2017).

[...] sobre o restante da comunidade em geral, falando de funcionários, professores, todo mundo participa. Nós sempre reunimos pra chegar a tomar qualquer decisão. (S3, entrevista realizada em: 19 nov. 2017).

Eu sinto falta da participação da comunidade, de modo geral, na tomada de decisão na escola. Eles nem sempre participam; a comunidade deixa a desejar com relação a isso. (S4, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] geralmente, convidamos a comunidade para vim à escola para que, assim, possamos deixá-los a par dos acontecimentos que envolvem a escola. Falo em comunidades organizadas como Conselho Tutelar, como igrejas, associações, então, sempre há necessidade de a escola ter esse acompanhamento mais efetivo dessas entidades. A escola convida, a escola chama, pede a participação. (S5, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

Quando a escola quer chamar a comunidade pra tomada de decisão, ela convoca em assembleia. APMC da escola é um órgão coletivo que traz à escola. É geralmente a partir da APMC. (S6, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

Decisões importantes que nós temos que tomar com toda a sociedade, infelizmente, só a minoria que participa. Então, eu acho que ainda não está, assim, boa a participação deles... não está ideal. (S7, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

Sempre a comunidade escolar ela é comunicada pra todas as reuniões que acontecem... o público é grande, bastante gente vem participar. (S8, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

É... quando são convocados, eles aparecem... seja pra uma eleição da APMC, seja pra...opinar por algum projeto. Eles, quando eles são chamados, eles comparecem sim. (S9, entrevista realizada em: 21 nov.2017);

A comunidade escolar participa ativamente, também, das decisões de gestão e se envolve diretamente nas decisões que serão tomadas. (S10, entrevista realizada em: 21 nov. 2017).

Ao realizarmos uma análise interpretativa das falas dos entrevistados, percebe-se que a participação do restante da comunidade escolar nas tomadas de decisão ocorre sempre mediada por reuniões que são realizadas tanto pela APMC como pelas reuniões pedagógicas e administrativas. Nessa mesma medida, a maioria dos entrevistados expressa em suas falas que a participação do restante da comunidade escolar nas tomadas de decisão ainda é muito tímida.

Vitor Henrique Paro (2001) aponta que atualmente as reuniões de pais e da comunidade escolar, de uma forma geral, são os espaços privilegiados para viabilizar a participação e a parceria entre família e escola – é o momento em que os professores atendem os pais para prestarem conta dos serviços prestados pela escola. Libâneo (2005) explica que as reuniões são o mecanismo mais usado pela escola para promover a participação democrática.

Entretanto, o mesmo autor afirma que:

Predomina em muitas escolas e salas de aula práticas individualistas, em que as reuniões se destinam, quase sempre, transmitir avisos, reclamações sobre o comportamento dos alunos, organizar eventos extra-classe, etc. Nestes casos, as reuniões não são utilizadas para reflexões e análises das situações de trabalho, das dificuldades encontradas pelos professores, nem visam a troca de experiências e a decisão tomadas de maneira conjunta. (p. 383).

Corroborando as críticas de Libâneo em relação às formas como as reuniões são desenvolvidas em muitas escolas, Paro (2001) diz que em muitas instituições as reuniões são utilizadas de maneira perversa, com o intento de convencer os pais da culpa deles e de seus filhos pela incompetência da escola. Essa forma de fazer

reuniões, ainda predominante em muitas escolas, também é criticada por Vogt (2012), quando assinala que reuniões concebidas como momento de promover a coletividade e a interação entre os membros que compõem a comunidade escolar deveriam usadas para estudar e analisar as situações que surgem no dia a dia das escolas e, antes de tudo, deveriam ser usadas como momentos de construir novas possibilidades e parcerias, buscando coletivamente formas para melhorar cada vez mais nas escolas a qualidade da educação e do processo ensino-aprendizagem.

Diante desses argumentos, as reuniões como mecanismo de participação do restante da comunidade escolar no processo de tomada de decisão devem ser usadas como um momento de reflexão, de debate frente aos desafios inerentes à prática educativa, ao processo ensino-aprendizagem, às dificuldades dos educandos e dos professores. Não estamos dizendo que as reuniões não estejam sendo desenvolvidas dessa forma na escola pesquisada, mas que é possível buscar também por meio delas e de outros mecanismos promotores da gestão democrática a participação massiva de todos os usuários da escola e da comunidade escolar de uma forma geral.

Em relação às respostas dos sujeitos entrevistados às perguntas do Eixo I, podemos perceber que, em sua maioria, manifestam indícios de vivência democrática no âmbito da escola pesquisada. Porém, pode ser precipitado afirmar que essa vivência democrática tenha atingido um grau satisfatório e significativo, pois havemos de considerar o fato de que os sujeitos, ao afirmarem existir plena democracia no âmbito da escola, não são capazes de comprovar a concretude desse ambiente democrático pleno, admitindo apenas o conceito de participação como mero comparecimento a eventos deliberativos. É o que percebemos, sutilmente, nas falas dos sujeitos entrevistados presentes nos recortes das transcrições das entrevistas trazidos para esta análise.

Encerrando a análise das questões desse Eixo da entrevista, passemos a analisar os dados obtidos em relação à quinta pergunta da entrevista: 'O que você proporia para melhorar os processos de tomadas de decisão e de escolhas que acontecem na escola?'

[...] tem que lançar mãos em mecanismos que venham, realmente, melhorar as tomadas de decisões. (S1, entrevista realizada em: 17 nov. 2017);

Mais encontro com os pais, maior interação entre a escola e a comunidade em geral, mais essa participação da família na escola. (S2, entrevista realizada em 19 nov. 2017);

[...] o mais importante é conseguir trazer esses pais para dentro da escola. (S3, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

[...] eu gostaria que ele chamasse cada um da comunidade, dos pais, professores, enfim, todo mundo chamasse um pouco da responsabilidade pra si, também, nessas decisões que a escola venha a tomar. (S4, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] ampliar ainda mais essa abertura que a escola tá dando pra comunidade... intensificar mais os encontros. (S5, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

Acredito que divulgar melhor os resultados dos trabalhos... participação dos pais. (S6, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

É mais a mobilização, mesmo, da comunidade, atrair a comunidade. A gente vai tomar decisões importantes e em conjunto. (S7, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] divulgar mais um pouco nessas reuniões esses trabalhos que viessem acontecer na escola. (S8, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] que eles (os pais) pudessem opinar pra poder a gente vê também... qual é a ideia deles em relação a qualquer coisa a ser tomada em relação à escola. (S9, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

Eu proporia que nos organizássemos e fizéssemos o PPP, que é essencial para a escola, com funcionamento. (S10, entrevista realizada em: 21 nov. 2017)

Se bem observarmos o conteúdo das falas acima descritas, encontramos diversas vozes propondo e conclamando a participação da família na escola, o que se confirma nas referências feitas aos pais, às decisões coletivas, conjuntas, inclusive ao PPP da escola. Havemos de concordar com um dos sujeitos, que manifestou a necessidade de sua construção e funcionamento.

Há muito se busca mudar o padrão de gestão descentralizada e desconcentrada nas escolas. Mas essa conquista só será viável com a democratização e com a participação dos e nos processos decisórios, tanto no plano macro quanto no nível inferior das instâncias do sistema educacional. Tem razão a professora Heloísa Lück, quando se refere à relação entre *centralização* e

desconcentração no seu livro 'Concepções e processos democráticos de gestão educacional'. Vejamos:

Profissionais da educação identificaram que, a fim de que a democratização da escola fosse plena, seria necessário ocorrer uma verdadeira democratização do sistema de ensino como um todo, envolvendo os níveis superiores de gestão. Em acordo com esse entendimento, estes deveriam, também, sofrer o processo de gestão democrática, mediante a participação da comunidade em geral e de representantes das escolas, na tomada de decisões a respeito: a) das políticas educacionais que delineiam, b) dos programas que propõem para realizá-las e c) das normas e regulamentos que definem para sua operacionalização. Somente mediante uma tal prática é que seria possível realizar a verdadeira descentralização preconizada. Essa prática corresponderia a uma real e importante descentralização do processo decisório, que seria plena, na medida em que houvesse, juntamente com a descentralização dos recursos necessários à realização de objetivos e estratégias acordados e definidos, a suspensão de práticas comuns de se propor, em âmbito de sistema de ensino, projetos pedagógicos a serem implementados pelas escolas, em vez de políticas educacionais. Em última instância que houvesse uma mudança de postura e orientação, mediante a adoção de um relacionamento superador de verticalização e unilateralidade na definição dos rumos da educação. (LÜCK, 2013, p. 47)

Vemos, portanto, a necessidade de democratização dos sistemas educacionais nas palavras da autora, sendo imperioso que se processe a democracia no âmbito das escolas, através da participação sempre mais efetiva da comunidade e dos gestores na tomada de decisões sobre as políticas públicas educacionais, seus programas e sua operacionalização.

Em resposta às questões relacionadas ao Eixo II da pesquisa, sobre o PPP da escola, constatamos que os docentes, em sua maioria, já têm alguma noção do que seja o PPP de uma escola. Entretanto, percebemos nas entrelinhas que o conhecimento sobre PPP precisa ser mais aprofundado. Foi o que se verificou na análise das falas dos sujeitos da pesquisa, cujas respostas à primeira pergunta da entrevista resumiram-se a breves afirmações e a termos sem muita profundidade. Porém, se considerarmos o contexto das falas dos entrevistados, perceberemos a necessidade de maior informação para esses sujeitos, se quisermos que eles se transformem em agentes ativos e operantes na construção do PPP daquela escola.

Vejamos as falas dos sujeitos à pergunta 1 do Eixo II – PPP: ‘O que é o PPP pra você?’:

[...] É ele que vai nortear as nossas ações dentro da escola, o que deve ser feito, o que pode ser feito, mostrar o caminho certo que a gente deve seguir. (S1, entrevista realizada em: 17 nov. 2017);

O PPP eu entendo como uma direção, um caminho a seguir, a independência, a autonomia da escola. (S2, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

[...] o PPP, ele é o norteador de tudo numa escola. (S3, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

[...] entendo o Projeto Político-Pedagógico como um planejamento que vai nortear tudo que venha a ser feito na escola. (S4, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

Pra mim, o Projeto Político-Pedagógico da escola é a certidão da escola. (S5, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] é um guia orientador pra toda a comunidade escolar. (S6, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] A partir dele, a escola, ela tem a sua autonomia na tomada de decisões. (S7, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

O Projeto Político-Pedagógico é um projeto que orienta o trabalho da escola. (S8, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] dentro do Projeto Político-Pedagógico estão os maiores objetivos da escola. (S9, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

O Projeto Político-Pedagógico é um caminho a ser seguido, onde deverão ser colocados, de forma democrática, os ideais pedagógicos da escola. (S10, entrevista realizada em: 21 nov. 2017).

Retomando o conteúdo de algumas falas e interpretando-as à luz do pensamento de alguns célebres autores e pesquisadores educacionais, constatamos que as opiniões dos sujeitos pesquisados estão alinhadas a alguns conceitos que fortalecem a ideia de que o PPP de uma escola, de fato, pode trazer substanciais contribuições ao sucesso da instituição. Foram feitas menções de que o PPP é a ‘certidão da escola’, de que ele norteia e orienta as ações do coletivo da instituição, de que ele promove a autonomia.

Sobre a autonomia da escola, um dos pontos comentados pelos sujeitos, encontramos uma afirmação que vem corroborar os achados:

[...] a autonomia da escola é construída a partir do seu projeto pedagógico, o qual contribui para o exercício de democratização dos espaços públicos. Essa democratização ocorre em vários níveis, como, por exemplo, na forma como cada um dos atores escolares passa a perceber a contribuição do seu trabalho para o processo educativo do aluno. Essa constatação sugere que o corpo discente não pode ser encarado apenas como o beneficiário da ação de construção do projeto pedagógico, mas também como participante de sua elaboração. SOUSA; CORRÊA, 2002, p. 60.

Outra contribuição importante na fala dos sujeitos da pesquisa está relacionada ao fato de o PPP ser entendido por eles como sendo a própria organização do trabalho pedagógico, portanto, um instrumento norteador das ações, orientador para a comunidade escolar, um planejamento que define os objetivos e a identidade da escola, a sua 'cara', ou, como disse um dos sujeitos, a sua 'certidão'.

Como fundamentação teórica dessas definições apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, trazemos para esta discussão analítica as palavras da professora Rosinete Bloemer Pickler Buss:

[...] o PPP é um instrumento que visa à busca de ações e, conseqüentemente, resultados, ele representa a identidade democrática e participativa da escola. Sua construção coletiva se efetiva através do ato de planejar. O planejamento é um facilitador para se alcançar os objetivos e, conseqüentemente, assegurar o sucesso da escola. Pode-se definir o PPP como um instrumento teórico-metodológico, pois tem a finalidade de orientar a prática para o fortalecimento da autonomia e qualidade da educação, do ensino, atendendo às necessidades da comunidade escolar à qual pertence. (BUSS, 2008, p. 97)

Observamos que o conceito de PPP é mais amplo e envolve várias dimensões não encontradas nos dados coletados nas entrevistas. É perceptível, no entanto, que entre o conjunto de sujeitos pesquisados a visão sobre o que é o PPP ainda está bastante limitada, necessitando de um conhecimento mais aprofundado sobre o tema.

Os sujeitos da pesquisa foram perguntados sobre *as implicações de uma escola não ter um PPP*. Assim responderam:

[...] a escola que não tem... deixa um pouco a desejar. A falta do PPP é a falta de um norte. (S1, entrevista realizada em: 17 nov. 2017);

[...] falta de autonomia... sem esse projeto político-pedagógico, com certeza as coisas se tornam um pouquinho mais difíceis. Então, a falta desse PPP, ela implica nessa autonomia. (S2, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

[...] uma escola sem o PPP, ela fica sem uma direção, a escola fica sem objetivo... cada um trabalha por si, sem ter aquele coletivo. Uma escola sem PPP, ela fica sem rumo. (S3, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

[...] se não existe o projeto político-pedagógico, vai dar problemas com a comunidade, vai dar problemas com os pais, muitos problemas numa escola que não tem o projeto político-pedagógico. (S4, entrevista realizada em: 20 nov. 2017); Fica muito mais difícil definir seus objetivos... se a escola não tem o PPP. Geralmente se procura copiar de outras escolas. (S5, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] uma escola sem PPP, ela é como um navio à deriva. Isso dificulta o processo de aprendizagem. (S6, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

As implicações são as dificuldades, não tem autonomia pra resolver certas coisas. (S8, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] a escola não consegue ter a sua identidade própria. (S10, entrevista realizada em: 21 nov. 2017).

Nas manifestações dos sujeitos registradas acima, verificamos a presença de situações em que a falta de PPP afeta consideravelmente uma escola, quais sejam: a falta de norteamiento das ações, de autonomia, de trabalho coletivo dos docentes, de direção, de rumo, de definição de objetivos e de identidade. Sobre alguns aspectos registrados na fala dos sujeitos da pesquisa, vale destacarmos alguns princípios inerentes ao PPP:

Relação escola-comunidade – certamente, há diferença no trabalho de uma escola que estreita suas relações com a comunidade. Essa diferença reflete, dentre outros aspectos, no desempenho dos alunos, pois, na medida em que os pais são estimulados a participarem da vida da escola, e esta cria, de fato, espaços para garantir tal participação, enfrentando todas as dificuldades que surgem na ampliação desse contato, os alunos tendem a evidenciar uma melhoria no seu rendimento escolar.

Autonomia – A autonomia não pode ser compreendida como soberania, independência e isolamento, como se os indivíduos e as instituições assumissem um poder completo e contrário ao controle exercido por outros sujeitos e/ou grupos. [...] No caso da escola,

refere-se à capacidade que ela tem de autogerir-se dentro de limites definidos pelas legislações e pelos órgãos do sistema educacional, os quais não impedem, entretanto, a construção de uma identidade, a partir do projeto político-pedagógico. (SOUSA, 2014, p. 11)

Observamos nesses princípios o fato de que não podemos desvincular fatores como a relação escola-família e a autonomia da escola das possibilidades democráticas e participativas que o PPP pode determinar no âmbito das instituições escolares. Dessa forma, promover maior participação a partir do PPP é uma estratégia de gestão bastante eficaz para que a escola possa obter melhores resultados quanto aos seus objetivos e metas.

Para a pergunta ‘De que forma os atores da comunidade escolar podem contribuir para a construção de um PPP?’, obtivemos os seguintes comentários:

[...] a participação da comunidade escolar é imprescindível, é ela que vai mostrar, também, o que pode ser feito, o que pode melhorar, trazer informações que possam ser inseridas no nosso PPP pra que ele possa, realmente, melhorar cada vez mais. (S1, entrevista realizada em: 17 nov. 2017);

[...] propor ideias, encontros com a comunidade escolar, propor soluções, elaboração de projetos, interação, participação. (S2, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

[...] Os pais, a comunidade em geral, o Conselho Tutelar, eles devem participar da construção do PPP, não só os professores, precisa ter representante dos pais, da APMC, dos servidores públicos, das outras entidades que fazem parte. É importante a participação de todos os membros. (S3, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

[...] Eu acho que a formação de grupos e chamar pro debate. Eu acho que essa é uma forma de a gente... construir o PPP da escola. (S4, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

A participação deles é primordial, uma vez que eles têm o conhecimento. A comunidade escolar, aquela é indispensável na construção de um PPP. (Q5, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

Conhecer o que é possível fazer, qual é a sua participação dentro da escola para poder... realizar efetivamente suas atribuições, e, com isso, contribuir para o sucesso escolar. (S6, entrevista realizada em: 20 de nov. 2017);

Eles podem contribuir dando sugestões, propondo atividades, o que a escola deve fazer. (S7, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

Vindo participar mesmo da construção dele, dar sua opinião, falar a respeito do que tá bom, do que não tá bom, do que precisa melhorar. É participando mesmo, dando sua opinião, mesmo. (S8, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

No caso, ouvir a opinião deles através de questionário, através de reuniões para que eles possam opinar nessas decisões dentro do PPP. (S9, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

Então... nós devemos trabalhar coletivamente, com toda a comunidade, pra que ela fique ciente da missão, da visão e importância da educação para a comunidade, participando de forma atuante na sua construção; dar voz às suas solicitações e condicioná-las a serem responsáveis pelas mudanças. (S10, entrevista realizada em: 21 nov. 2017).

Podemos observar nas falas que a participação do coletivo da escola é fundamental para que o exercício da cidadania democrática seja efetivo, favorecendo a autonomia da escola e assegurando o cumprimento da sua função social, que é a de formar verdadeiros cidadãos em plenitude, capazes de superar desafios de toda ordem, próprios de uma sociedade em constante transformação. Nessa perspectiva, vejamos o que diz a doutora em educação Adilene Gonçalves Quaresma:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma construção coletiva a partir de demandas reais apontadas por professores, alunos, pais, diretores e comunidade em geral. Nesse processo, a escola constrói autonomia, ganha segurança para alcançar seus objetivos e para enfrentar os desafios postos pela sociedade. (QUARESMA, 2012, p. 13)

Ainda sobre a efetiva participação da comunidade escolar como contributo para a construção do PPP de uma escola, a autora Quaresma é ainda mais objetiva e enfática ao dizer:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, portanto, é o desejo, o plano de melhoria, de mudança de uma realidade. Essa realidade configura-se no trabalho pedagógico que se realiza diariamente nas aulas, no currículo, na metodologia, no processo de avaliação, na forma de participação dos pais, nas relações interpessoais, na

concepção de educação que a escola defende, na coordenação pedagógica praticada, na forma de gestão implementada. Enfim, todas as ações desenvolvidas na escola, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem, constituem o trabalho pedagógico da escola, que, por sua vez, configura-se no PPP. (QUARESMA, 2012, p. 13)

Nessa linha ideológica teórico-prática que envolve o PPP, suas vertentes e possibilidades favoráveis à construção de uma escola e de uma sociedade melhor, faz-se necessário que se definam, claramente, os fins e os meios que viabilizem a construção de um PPP como instrumento de gestão que contribua para o alcance dos objetivos tão almejados pelas instituições educacionais, ou seja, aqueles que visem à melhoria de seu desempenho. Nesse sentido, vejamos o que Ilma Passos Alencastro Veiga tem a nos dizer:

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico. (VEIGA, 2017, p. 4)

Respondendo à quarta e última pergunta da entrevista relacionada ao Eixo II, 'Como você vê o PPP na escola em que você atua?', estas foram as respostas dos sujeitos pesquisados:

O Projeto Político-Pedagógico da nossa escola, ele se encontra, realmente, em fase de... em fase de construção... mas, assim, ao que nos consta é que ele já tem um avanço muito grande. As pesquisas foram feitas entre a comunidade escolar e comunidade em geral. (S1, entrevista realizada em: 17 nov. 2017);

No caso, não temos. (S2, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

É. A nossa escola, ela necessita de um PPP (risos). (S3, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

[...] Tem que acontecer. (S4, entrevista realizada em: 19 nov. 2017);

Olha... Nós não temos um PPP finalizado na escola onde nós trabalhamos, mas nós temos já um início de trabalho de construção. Nós já temos, mesmo sem tá formalizado os objetivos. (S5, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] vale ressaltar que nós precisamos ainda reelaborar. (S6, entrevista realizada em: 20 nov. 2017);

[...] Na nossa escola, não funciona o projeto político-pedagógico. Não é dizer que não tem. Tem, sim. Mas ele, assim, na sua totalidade, ele tá, ainda, a desejar. (S7, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

Na nossa escola, não tem o Projeto Político-Pedagógico. (S8, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

[...] em primeiro lugar, o PPP, ele está em fase final pra concluir, então eu percebo, assim, que precisa terminar esse PPP pra ser aplicado. (S9, entrevista realizada em: 21 nov. 2017);

Na verdade, nós não temos o projeto político-pedagógico. Nós trabalhamos baseados no projeto, mas nós, na verdade, nós não temos o nosso projeto pronto. (S10, entrevista realizada em: 21 nov. 2017).

Um olhar mais detalhado sobre os relatos dos sujeitos pesquisados dá-nos um quadro bastante interessante, e ao mesmo tempo intrigante, por nos apontar duas vertentes, pois cinco dos sujeitos pesquisados afirmam, categoricamente, que a escola não possui PPP, enquanto outros cinco, aparentemente não muito seguros de suas respostas, afirmam haver o PPP da escola, iniciado, em fase de construção e desenvolvimento, precisando ser concluído, reelaborado ou que não funciona. Frente a essas respostas conflitantes, cabe-nos uma pergunta: afinal, existe ou não o PPP da Escola Estadual N. S. do Bom Socorro?

Ora, no Capítulo 1 desta dissertação, quando tratamos com exclusividade da escola alvo da pesquisa, em nenhum momento encontramos evidências da existência de PPP nos seus 34 anos e alguns meses de existência. Portanto, não encontramos coerência na fala de cinco dos 10 sujeitos da pesquisa diante da afirmativa de que a escola possui PPP. Podemos concluir que a razão dessa afirmativa pode ter origem na pouca informação sobre a natureza do PPP da escola, da sua existência e da sua operacionalidade. Também, é possível que tal afirmativa sustente-se no fato de um dos pesquisadores ser o pedagogo e diretor/gestor da escola, sendo esse fato um condicionante para algumas respostas. Entretanto, é compreensível que alguns dos entrevistados, ingenuamente, não considerem o grau de complexidade do processo de construção e implementação do PPP de uma escola e passem a ver essa utopia desafiadora já concretizada.

Especulações à parte, voltemos aos Eixos I e II da pesquisa para considerar um aspecto que perpassou e permeou cada uma das falas dos sujeitos desta pesquisa exploratória, inclusive quando os entrevistados fizeram as suas considerações finais: a disposição da comunidade em buscar a concretização do sonho de, um dia, a Escola Estadual N. S. do Bom Socorro ter o seu PPP a partir de uma gestão democrática e participativa que será o combustível e a sustentação desse projeto.

Nessa perspectiva, nada mais coerente do que encerrar este Capítulo trazendo como ilustração o pensamento da grande educadora paranaense Heloísa Lück, quando se refere à gestão democrática e participativa, em entrevista à revista Nova Escola:

[...] a gestão compartilhada envolve professores, alunos, funcionários e pais de alunos. É uma maneira mais aberta de dirigir a instituição. Para isso funcionar, é preciso que todos os envolvidos assumam e compartilhem responsabilidades nas múltiplas áreas de atuação da escola. Num contexto como esse, as pessoas têm liberdade de atuar e intervir e, por isso, se sentem à vontade para criar e propor soluções para os diversos problemas que surgem, sempre no intuito de atingir os objetivos da organização.

[...]

Trata-se de um exercício associado à consciência de responsabilidade social. Onde a gestão é democrática e participativa, há a oportunidade de desenvolver essa característica em diversos agentes. Somente governos e organizações autoritários e centralizadores não permitem isso. E a escola, é claro, não deve ser assim. (LÜCK, 2009a).

No capítulo seguinte, apresentaremos um PAE, fruto do resultado obtido na pesquisa aqui descrita, que comprova a não existência de PPP na escola pesquisada e a necessidade dele para a efetivação e o fortalecimento de uma gestão democrática que assegure participação proativa dos indivíduos e segmentos envolvidos no processo educativo de uma unidade escolar. Havemos de considerar, portanto, que para a sustentação de um PPP da escola será necessário que no plano de intervenção se proponha a criação do Conselho Escolar, pressuposto para a garantia de uma participação representativa dos segmentos da escola no processo de construção do PPP. Enfim, diante da constatação de que ainda é muito primário o nível de participação e de democracia no âmbito da escola pesquisada, urge que se

construa e se execute um plano interventivo de ação educacional que contemple elementos e recursos pró-participação e pró-democracia. É o que veremos a seguir.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROMOVENDO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O PAE a ser apresentado neste capítulo é o resultado de um trabalho construído ao longo desta dissertação. No Capítulo 1, preocupamo-nos em contextualizar um dos pontos centrais da pesquisa, o PPP nos contextos nacional, estadual e municipal, direcionando, principalmente, a atenção para a escola onde se deu a pesquisa.

Nessa trajetória, era proposital buscarmos estabelecer uma sólida relação entre PPP e gestão escolar democrática e participativa, dois importantes eixos que nortearam nossas ações investigativas ao longo do processo de construção deste trabalho. Para tanto, buscamos contextualizar, historicamente, o PPP dentro da redemocratização do Brasil. Na mesma linha de construção, foi possível conhecer o PPP no contexto do estado do Amazonas, na perspectiva democrática e de participação. Mais à frente, buscamos relacionar o PPP à escola alvo da nossa pesquisa.

No Capítulo 2, seguindo a trajetória da nossa investigação, demos destaque para a gestão democrática como estratégia de transformação da gestão educacional. Assim, fomos avançando na construção do referencial teórico desta dissertação que tratou do PPP de uma escola como potencial instrumento de democratização da gestão escolar, bem como da contribuição do PPP na construção de uma cultura e de um clima organizacional escolar favoráveis ao processo ensino-aprendizagem.

Definida a metodologia da pesquisa, o Capítulo 2 foi concluído com a análise dos dados coletados através de entrevistas semiestruturadas a 10 professores da escola investigada. Foi desse exaustivo processo de análise e dos valiosos achados que podemos delinear a estrutura do Plano de Ação Educacional que a seguir apresentaremos.

O Plano de Ação Educacional que passaremos a apresentar possui uma estrutura que visa a atender necessidades da escola e da comunidade escolar pesquisadas, dentro dos dois eixos da pesquisa: i) gestão escolar democrática e participativa; e ii) PPP da escola. A planificação das ações a serem desenvolvidas, e seus desdobramentos, será feita através da metodologia 5W2H, que possui os

recursos necessários para o registro das particularidades de cada uma das ações, conforme apresentada abaixo:

Quadro 1 – Metodologia 5W2H

5W	What	O Que?	Que ação será executada?
	Who	Quem?	Quem irá executar/participar da ação?
	Where	Onde?	Onde será executada a ação?
	When	Quando?	Quando a ação será executada?
	Why	Por Quê?	Por que a ação será executada?
2H	How	Como?	Como será executada a ação?
	How much	Quanto custa?	Quanto custa para executar a ação?

Fonte – Meira (2003);

A seguir, um quadro que traz os achados mais relevantes da pesquisa de campo, que, de certa forma, circunscrevem o problema central desta dissertação.

Quadro 2 - Achados relevantes da pesquisa e possíveis intervenções

<u>ACHADO 1:</u>	<u>INTERVENÇÃO 1:</u>
A falta de participação que promova uma escola proativa que, na concepção da professora Heloísa Lück, “é aquela que age com criatividade diante dos obstáculos, desenvolvendo projetos específicos para as comunidades em que atua, de modo a ir além da proposta sugerida pelas secretarias de Educação” (LÜCK, 2009a), pois a gestão democrática não se sustenta sem que haja a efetiva participação dos indivíduos e dos segmentos organizados parceiros da escola no processo de ensino e aprendizagem.	Realização de encontros periódicos com os vários segmentos da escola (pais e responsáveis de alunos, professores e funcionários da escola) para estudos acerca da necessidade da participação proativa, buscando uma maior responsabilização de cada um, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva coletiva de colaboração, que beneficie progressivamente a gestão democrática.

<u>ACHADO 2:</u> A inexistência do Conselho Escolar, haja vista que esta situação dificulta as ações e as tomadas de decisões democráticas participativas mais amplas e efetivas.	<u>INTERVENÇÃO 2:</u> Reuniões para debater a relevância da criação do Conselho Escolar e criá-lo, pois se trata de um instrumento que pode favorecer a gestão escolar democrática, inclusive contribuir para a construção do PPP.
<u>ACHADO 3:</u> A constatação nas falas dos sujeitos de que, concretamente, a escola pesquisada não possui o seu PPP.	<u>INTERVENÇÃO 3:</u> Promoção de encontros de formação sobre a importância do PPP e do processo de sua construção, bem como oficinas pedagógicas para a construção passo a passo do PPP.

Fonte: elaborado pelo autor.

3. 1 A PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO PROATIVA: FATOR INDISPENSÁVEL À GESTÃO DEMOCRÁTICA

À luz das teorias que possibilitaram uma visão mais acurada da realidade pesquisada, bem como dos dados coletados nos Eixo I e II desta dissertação, constatamos nas falas dos sujeitos que ainda é muito limitada e incipiente tal vivência democrática e participativa, sendo necessário que se promovam ações no âmbito daquela instituição na busca de maior amadurecimento em relação ao significado e ao valor da participação, de uma participação mais qualificada em prol da consolidação da democracia e de uma gestão democrática. Para tanto, serão utilizados recursos de comunicação e mobilização da comunidade com o objetivo de incentivar a participação em reuniões, encontros, palestras, seminários, atividades culturais, num ambiente em que cada membro participante possa exercitar a proatividade e onde possa ser fomentado o espírito democrático no seio da comunidade escolar e local.

3.2. A CRIAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR: ÓRGÃO DELIBERATIVO IMPRESCINDÍVEL PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA, DESCENTRALIZADA E PARTICIPATIVA

O Conselho Escolar é considerado um instrumento promotor da construção da democracia nos ambientes escolares, bem como instrumento fomentador da construção do PPP, pois, segundo Paro (2001), ele é uma ferramenta que pode ser utilizada para desamarrar as instituições escolares do sistema burocrático do estado e, assim, torná-las autônomas de si mesmas nas esferas superiores, principalmente porque demanda a força da participação colegiada da família e da escola no processo de tomadas de decisões.

O Conselho é canal e instrumento imprescindível para a garantia de participação dos segmentos escolares e do princípio da gestão democrática, descentralizada e participativa da educação pública. Para efeito de concretização do objetivo de se criar o Conselho Escolar, os segmentos da escola serão conclamados à participação e a terem representatividade na estrutura deliberativa sobre os interesses da comunidade escolar interna e externa, a bem da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

3.3 A CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA: INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Considerando, na perspectiva de Lück e Libâneo, dentre outros autores, a identidade da escola, verificou-se nas vozes dos sujeitos entrevistados que a instituição pesquisada não possui o seu PPP, o que se torna um problema em relação à promoção da gestão pedagógica democrática e participativa. Ora, se é por meio do PPP – tanto no processo de sua construção quanto na sua execução e avaliação dos resultados alcançados a curto, médio e longo prazo – que se promove a participação proativa dos atores que compõem a comunidade escolar, o Plano torna-se uma condição *sine qua non* para a consolidação da gestão democrática e participativa.

Portanto, diante de tais achados no campo da pesquisa construiu-se o PAE exposto a seguir, com o intuito de viabilizar para a escola pesquisada o seu PPP, a gestão democrática e, conseqüentemente, o desenvolvimento da qualidade do ensino, que é a função social de qualquer escola pública. Vale ressaltar neste

campo que trata do PPP da escola que a SEDUC/AM vem sendo mais exigente em relação aos gestores das escolas estaduais do Amazonas sobre a necessidade de viabilizarem a criação dos PPP de suas unidades escolares, conforme verificamos na última avaliação e autoavaliação feitas recentemente aos gestores escolares do estado. Nelas, o avaliado que dissesse não possuir o PPP da instituição que dirige obteria a nota zero, o que representaria que aquele gestor não possui o domínio *Administração Pública e Gestão Democrática* (ESTADO DO AMAZONAS, 2017), devendo zelar pelos fundamentos relativos ao direito à educação e à gestão democrática, bem como envolver toda a comunidade escolar num processo democrático e transparente de gestão de tomada de decisão.

3.4 PLANEJANDO AÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Nos itens anteriores, ficou patenteada a existência de problemas, na instituição de ensino pesquisada, que necessitam de intervenções promotoras de uma efetiva e proativa participação da comunidade para a consolidação de uma gestão democrática e participativa, em que o PPP seja um instrumento potencializador dessa nova concepção de gestão. Diante da realidade apresentada, coube-nos a responsabilidade de apresentar no quadro seguinte um plano de intervenção que acreditamos conter possibilidades de superação dos problemas relacionados à pouca participação dos membros da comunidade ou à reativa participação nas tomadas de decisão no âmbito da instituição escolar pesquisada, vislumbrando uma gestão democrática e participativa, em que o PPP seja uma alavanca em potencial para a consolidação de uma cultura e de um clima organizacional favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem.

É importante considerar aqui duas situações que poderão implicar no processo de desenvolvimento deste plano. A primeira diz respeito ao fato de a Secretaria Estadual de Educação, a cada início de ano letivo, apresentar propostas que devem ser apreciadas pelas escolas para a consequente concretização dentro do calendário escolar vigente para o ano em curso. Outra situação a ser considerada é o próprio calendário escolar em vigência, que condiciona o funcionamento das escolas, com os dias letivos a serem cumpridos à risca e, com algumas datas

comemorativas que, também, não podem deixar de serem trabalhadas com a comunidade escolar.

Diante dessas duas situações, cabe ao gestor da escola, através do diálogo com a comunidade e de suas habilidades diplomáticas, incluir pautas estratégicas para o desenvolvimento de metas de médio e longo prazos nos seu plano de ação anual, como é o caso das intervenções propostas neste PAE, em relação à criação do Conselho Escolar e a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, esta última recomendada mais uma vez pela Secretaria de Estado da Educação.

Aspectos favoráveis ao desenvolvimento do presente PAE no conjunto de propostas da SEDUC/AM para o ano letivo, como a recomendação aos gestores para que promovam a construção dos PPPs de suas escolas, são garantias de que é possível avançar no desenvolvimento da gestão democrática valendo-se do processo de construção do PPP. Depende de cada gestor, a tão necessária e sábia decisão de se levar a cabo a concretização dessa proposta, incluindo-a entre as muitas pautas do processo de gestão anual estabelecidas no calendário escolar vigente.

Quadro 3 – Plano de Ação Educacional (PAE)

EIXOS	What O que?	Who Quem?	Where Onde?	When Quando	Why Por que?	How Como?	Howmuch Quanto?
I – Gestão Escolar Democrática e Participativa	Encontros periódicos com os vários segmentos da escola para estudos acerca da responsabilização de cada um, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem	A execução será de responsabilidade do diretor/gestor, com a sua equipe pedagógica (pedagogo e professores de apoio pedagógico)	No âmbito da própria unidade escolar	No início do ano letivo e ao final cada bimestre, ocasião em que a comunidade escolar reúne-se para discutir e buscar melhorias para o trabalho educativo. Datas prováveis: 25/04 20/07 05/10 15/12	A gestão democrática não pode se sustentar sem que haja a efetiva participação dos indivíduos e dos segmentos organizados parceiros da escola no processo de ensino e aprendizagem	Com o uso de estratégias de mobilização, com a realização de palestras e estudos temáticos relacionados ao contexto da escola	Os custos serão mínimos, portanto, sem a necessidade de registro neste plano
	Criação do Conselho Escolar, estruturação e funcionamento	Responsabilidade do diretor/gestor, juntamente com os membros da sua equipe pedagógica (pedagogo e professores de apoio pedagógico)	No âmbito da própria unidade escolar	No segundo bimestre do ano letivo e escolar. Datas prováveis: 10/05 15/06	O Conselho Escolar é um instrumento que irá favorecer a gestão escolar democrática, inclusive contribuir para a construção do PPP da escola.	Convocando todos os segmentos da comunidade escolar e local para discutirem e organizarem o processo de implantação do Conselho Escolar	Os custos serão mínimos, portanto, sem a necessidade de registro neste plano

	Fortalecimento da Associação de Pais, Mestres e Comunitários	Diretor/Gestor da escola	No âmbito da própria unidade escolar	Durante todo o ano letivo e escolar, com ações relevantes no início e no final de cada bimestre. Datas prováveis: 20/02 05/05 20/07 20/10 10/12	A APMC da escola já dá uma significativa contribuição para a gestão escolar democrática, apenas precisando de mais apoio da gestão, a fim de tornar-se mais eficiente, eficaz e efetiva.	Possibilitando que a APMC participe de forma mais eficiente, eficaz e efetiva, de todas as decisões a serem tomadas na escola. Para tanto, sempre que houver espaços de decisão, convocar a entidade para deliberar.	Sem custos para a escola
II – PPP da escola	Encontros com a comunidade escolar para estudos sobre a importância da construção do PPP da escola	Diretor/Gestor, em conjunto com o pedagogo da própria escola ou de outra unidade escolar	No âmbito da própria unidade escolar	Desde o início do ano letivo, com sistematização de resultados a cada bimestre, por um período de um a dois anos, ou seja, curto e médio prazos. Datas prováveis: 25/02 30/03 30/04 30/05 30/07 30/08 30/09 30/10 30/11	A escola ainda não possui PPP e, sem ele, não poderá contribuir mais efetivamente, com a gestão democrática e participativa. Portanto, através do PPP a escola poderá melhorar o seu desempenho educacional, com a melhoria do ensino e ganhos na aprendizagem dos educandos	Com a realização de encontros de formação sobre a importância do PPP e do processo de sua construção. Ações periódicas e sucessivas serão realizadas para a construção passo a passo do PPP da escola.	Não haverá custos expressivos que necessitem ser aqui registrados

Fonte: Elaborado pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação na sua proposta inicial tinha por objetivo investigar o contexto da Escola Estadual N. S. do Bom Socorro, da rede estadual de ensino do estado do Amazonas, localizada no município de Barreirinha, na região do Baixo Amazonas. Com esse escopo, buscamos responder à seguinte pergunta: *Quais são os fatores dificultadores da elaboração do PPP da Escola Estadual N. S. do Bom Socorro?* Nesse propósito, traçamos uma linha exploratória que nos levaria ao desvelamento de vários aspectos do contexto pesquisado, em que hipóteses foram levantadas, algumas confirmadas, outras descartadas. Os sujeitos foram entrevistados sobre dois temas de grande relevância: a gestão escolar democrática e participativa e o PPP da escola.

Das situações que dificultam o processo democrático e a construção do PPP da escola, construímos o PAE, que poderá possibilitar avanços na democratização da gestão e na participação da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que poderá trazer ganhos pedagógicos e melhorias no processo de ensino e aprendizagem, razão pela qual se justifica perseguir e apostar na gestão escolar democrática e participativa. A execução desse PAE e a obtenção de bons resultados são nossas próximas grandes apostas após a conclusão deste trabalho de pesquisa que culmina nesta dissertação, a qual poderá ser referência para futuros pesquisadores que se aventurarem no árduo trabalho de pesquisas educacionais que envolvam contextos como o da escola por nós investigada.

Ademais, a presente obra poderá contribuir para que outras comunidades escolares venham a ter um ambiente mais democrático e participativo, *ipso facto*, favoráveis à melhoria da qualidade da educação que vem sendo desenvolvida nas suas unidades escolares, inclusive com gestões cada vez mais democráticas. Enfim, para que, de fato, esta dissertação confirme a sua validade como instrumento de construção do conhecimento, as proposições nela contidas devem refletir-se na concretização de ideias que tragam para o seio das unidades escolares a consolidação da gestão escolar democrática, que possibilitará através de instrumentos como o PPP a formação de cidadãos livres e autônomos prontos a transformar a sociedade e o mundo num ambiente melhor para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 21 dez. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 out. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. O trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação. In: **Escola de Gestores** (Material didático), s/d. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/trabalhogestorescolar.pdf> Acesso em: 07 out. 2017.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Imprensa Nacional, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BUSS, Rosinete Bloemer Pickler. **Gestão Escolar**. Indaial: ASSELVI, 2008.

Carta de Goiânia. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 02-05 set. 1986, Goiânia. **Resolução de Encerramento dos Trabalhos da IV Conferência Brasileira de Educação**. Disponível em: <http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadegoia%C3%A2nia1986_4cbe.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, vol. 9, nº 23, São Paulo jan./abr. 1995. Disponível em:
< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 out. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. In: **Revista RBPAE**, v. 23, n. 3, set/dez. 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é Participação Política**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ESTADO DO AMAZONAS. Decreto nº 6.998, de 07 de fevereiro de 1983. Dispõe sobre a regularização do funcionamento de estabelecimentos escolares da rede de ensino público e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, 07 fev. 1983. Disponível em: <
<http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC. Conselho Estadual de Educação. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas**. Manaus: SEDUC, 2009.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Conselho Estadual de Educação. **Documento norteador para elaboração do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Estaduais do Amazonas**. Manaus: SEDUC, 2009.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Conselho Estadual de Educação. **Gestão Escolar – Manual de Procedimentos**. Manaus: SEDUC, 2001.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC. Departamento de Gestão Escolar. Comissão Permanente de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Diretrizes Organizacionais da Gestão Escolar: Rotinas Internas**. SEDUC/DEGESC/CEPED. Manaus: SEDUC, 2017.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Gestão Escolar DEGESC. **Domínios de Gestão e Liderança do MEC**. Centro de Mídias de Educação do Amazonas, Manaus: SEDUC, 2017.

FERNANDES, Elisângela. Participação já! A escola aberta ao diálogo. In: **Gestão Escolar**. Disponível em:
<<http://gestaoescolar.org.br/conteudo/125/participacao-ja-a-escola-aberta-aodialogo>> Acesso em: 26 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os Estudos Sociais e a formação da cidadania. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf> Acesso em: 04 out. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; *et. al.* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. A escola tem a cara de seu diretor. **Jornal do Professor**, Edição 5, Gestão Escolar, 19 set. 2008. Disponível em: <<http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=5&idCategoria=8>> Acesso em: 27 dez. 2015.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas**. Publicado em NOVA ESCOLA, 1. ed., 01 abr. 2009a. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Série: Cadernos de Gestão, 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEIRA, R. C. **As ferramentas para a melhoria da qualidade**. Porto Alegre: SEBRAE, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNICÍPIO DE BARREIRINHA. **Regimento Escolar da Escola Estadual “N. S. do Bom Socorro”**. Barreirinha: s. ed., 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Fernando A. de Melo; OLIVEIRA, Elane de; TEIXEIRA, Jeanne Christine. A influência do clima e cultura organizacional na gestão de uma escola do ensino fundamental. In: **Qualit@s Revista Eletrônica**, vol. 14, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/1521/925>> Acesso em: 30 out. 2017.

PINHEIRO, Camila Mendes; DAL RI, Neusa Maria. **Democratização da Educação na década de 1980: O Fórum de Educação na Constituinte e a IV Conferência Brasileira de Educação (1986)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo_simposio_8_749_mila_pinheiro_@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2017.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. Projeto Político-Pedagógico. In: **Revista presença pedagógica**, Belo Horizonte, mar./abr. 2012.

SILVA, Everaldo da; *et. al.* **Metodologia do Trabalho Acadêmico**. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2015.

SILVA, Maria José de Ribamar Nascimento. **Clima e cultura organizacional: implicações na gestão democrática no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Gestão), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2012. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2988/1/msc_mjrnsilva.pdf> Acesso em: 30 out. 2017.

SILVA, Renata; URBANESKI, Vilmar. **Metodologia do trabalho científico**. Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

SOUSA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Sofia Lerche Vieira (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, José Vieira de. Projeto Político-Pedagógico e promoção do direito à educação. In: **Guia de Estudos 2014 - Formação de Profissionais da Educação Pública**, v. 4, Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2014.

SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire. Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. Cultura Organizacional da Escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de**

Política e Administração da Educação - ANPAE, Porto Alegre, v. 16, n. 1, jan/jun. 2000.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura Organizacional e projeto de mudanças em escolas públicas**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

Disponível em:

<<http://pep.ifsp.edu.br/wpcontent/uploads/2015/01/PPPumaconstru%C3%A7%C3%A3o-coletiva.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2017.

VOGT, Grasiela Zimmer. Formação continuada de professores e ceunião cedagógica: construindo um estado de conhecimento. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 29 jul.-01 ago. 2012, Caxias do Sul. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012**.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista com Coordenadores e Professores

DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO	Nome:
	Formação:
	Série em que atua:
	Tempo de trabalho na escola:
EIXO 1: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	1. Conte como é atuar na E. E. N. S. do Bom Socorro.
	2. Como é a sua participação nas decisões tomadas na escola?
	3. Como é a participação dos alunos e/ou de seus pais nas tomadas de decisão na escola?
	4. Como é a participação do restante da comunidade escolar nas tomadas de decisão na escola?
	5. O que você proporia para melhorar os processos de tomadas de decisão e de escolhas que acontecem na escola?
EIXO 2: PPP DA ESCOLA	1. O que é o PPP pra você?
	2. A seu ver, quais as implicações de uma escola não ter um PPP?
	3. De que forma os atores da comunidade escolar podem contribuir para a construção de um PPP?
	4. Como você vê o PPP na escola em que atua?