



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Ruana Pessoa Farias

**INDÍCIOS DA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NO PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE EM ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO.**

Orientadora: Prof. Dra. Silvina Julia Fernández

Rio de Janeiro

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Ruana Pessoa Farias

**INDÍCIOS DA FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NO PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE EM ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Silvina Julia Fernández

Rio de Janeiro

2018

AGRADECIMENTOS

A vida é um emaranhado de bênçãos, obstáculos e derrotas. Mas o momento de agradecer sempre chega para todos. Tentarei mostrar o máximo da minha gratidão a essas pessoas neste espaço. Elas fizeram a diferença durante a minha vida e a trajetória acadêmica na UFRJ. Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer a Deus. Senhor, obrigada por me dar forças para prosseguir nessa caminhada. Agradeço por ter sido meu sustento em momentos difíceis e por suas glórias concedidas. Também agradeço a Nossa Senhora Aparecida por ter sido minha mãe espiritual e por suas intercessões necessárias.

Aos meus pais Ana e Edson pelo trabalho em equipe que realizaram para garantirem minha permanência na graduação. Dia após dia, tentando equilibrar as contas para sobrar dinheiro para passagem e xerox, pude testemunhar o quanto estavam orgulhosos de mim como filha e futura pedagoga. Sou a primeira da família a se formar numa universidade pública e a segunda a entrar para o Ensino Superior. Meus pais, essa conquista é nossa! Amo vocês!

Aos meus irmãos Ana Vitória e Thalís pelos momentos de distração e eventuais discussões. Vitória, peço desculpas pelas vezes em que estive ausente de suas brincadeiras e carinhos. Mesmo sem entender o motivo do meu cansaço, você foi uma criança doce e compreensiva com uma irmã que te “abandonava.” Você entenderá no futuro. Thalís, agradeço por ter sido meu parceiro de madrugada quando virava a noite agarrada em transcrições e trabalhos de pesquisa e disciplinas. A monografia é dedicada a vocês.

Aos meus familiares especialmente às minhas tias Graciney, Elizabeth, Elizângela, Ana Lourdes, Maria e Valda agradeço pelo apoio e carinho durante minha caminhada na graduação. Desculpas pelas ausências em encontros familiares. Também agradeço a minha prima Isabelly que sempre torceu por mim. Seu apoio foi imensurável! Como filha da Minerva pela FND, desejo que aproveite cada momento de sua trajetória. Sucesso!

Ao meu namorado Jonatã Pereira pelo incentivo, carinho, força, companheirismo e compreensão das dificuldades durante minha trajetória acadêmica. Vi em você o meu alívio das pressões da universidade, o meu refúgio. Descobri um novo mundo ao seu lado. Passamos por perrengues para comprar o almoço no bandejão, pagar algum lanche depois de palestras, eventos e aulas ou mesmo nos proteger da chuva e do frio quando não estávamos devidamente preparados. Fizemos da Praia Vermelha a nossa segunda casa. Eu tenho muito orgulho do relacionamento que construímos juntos. Você é meu amigo e namorado. Futuro marido e pais das nossas três filhas. Você é tudo aquilo que sonhei. Eu amo você do fundo da minha alma!

À minha orientadora Silvana Fernández pela confiança e ter apostado no meu trabalho como bolsista. Gratidão a essa oportunidade! Você aflorou uma paixão que, até então, eu desconhecia. Pude crescer como pesquisadora e ser humano ao seu lado, querida orientadora! Foram dois anos intensos de muito trabalho e puxões de orelha. Obrigada pelas conversas, pelas reflexões, pelo apoio e pelo carinho. Suas orientações foram primordiais para minha formação e sobre quem quero ser como uma profissional da Gestão Escolar. A monografia será minha forma de agradecer e recompensar pelo seu tempo e conhecimento investidos na minha pessoa.

Aos professores Rodrigo Rosistolato e Ana Pires do Prado por serem responsáveis pela minha inserção no LaPOpE no 4º período da graduação. Vocês foram a chama inicial para minha trajetória como pesquisadora dentro da universidade. Rodrigo, agradeço tudo o que fez por mim. Querido ex-orientador, você é minha referência de ética, trabalho e caráter tanto no meio acadêmico quanto para vida. Obrigada pela parceria, carinho e amizade! Ana, agradeço pela sua contribuição na minha formação com todo o conhecimento acadêmico e pessoal possível. Era um prazer dividir o horário de almoço, em algumas ocasiões, em meio a correria do dia a dia. Admiro sua fibra quando estive na Coordenação de Pedagogia. Um exemplo de pessoa, mãe, amiga, pesquisadora e professora a ser seguido! Também agradeço a professora Maria Muanis pelo carinho. Sei que correspondi às expectativas de vocês!

Aos professores José Cláudio Sooma, Mariane Koslinski, Jucinato Marques, Giseli Xavier, Diva Gautério Conde, Ana Angelita da Rocha, Jacqueline Girão, Deise Arenhart, Sabrina Moehlecke e Rosana Heringer por serem exemplos para minha futura prática profissional. Agradeço pela contribuição de cada um. Enriqueceram meu percurso na graduação de Pedagogia. Espero ser um terço do que vocês foram para mim. Inspirações!

Às amigas que conheci no Ensino Médio: Luciana Sousa, Thainara Santos e Andréa Araújo pela parceria de seis anos e contando. Obrigada pelo carinho! Vocês são maravilhosas e incríveis! Nossa amizade realmente foi além do Jannuzzi e tenho muito orgulho disso. Tenho muito orgulho das mulheres fortes, corajosas e lindas que se tornaram. Eu amo vocês.

Aos meus amigos da graduação, que foram essenciais nessa caminhada: Gabriel Cruz, Claudiane Matos, Daniela Honório, Lucidalva Guimarães, Anne Cardoso, Grazielly Rodrigues, Juliana Gomes, Carina Oliveira, Patrícia Barboza, Taissa Paz, Alessandra Moreira, Íris Lacava, Camila Farias, Dulce Bezerra e Rosana Aguiar. Dividimos alegrias, tristezas e várias raivas/ranços diferentes. Agradeço pela amizade, apoio e força durante 4 anos e meio na Pedagogia. Um agradecimento mega especial para Patrícia Lopes, seu marido Lenilson Carvalho e sua filha Isabely. Minha amiga, vocês foram um presente de Deus na minha vida.

Mais que amigas, somos irmãs de alma. Gratidão ao Senhor por essa parceria divina, que gerou frutos inimagináveis. Que Deus abençoe sua família! Amo vocês!

Às pessoas inspiradoras e muito carinhosas que tive o prazer de conhecer durante a graduação, seja pelo modo de trabalhar, pelo compromisso, pelas pautas que defendem ou pelas caronas nas aulas do noturno: Mariana Nery, Fabiano Lima, Marlies Bengio, Laissa Marinho, Viviane Tartaro, Patrícia Benjamin, Ilana Maria, Camila Putzke, Rosana Carvalho, Tânia Amorim, Evelyn Alves, Francine Caju, Isabel Leite, Daniel Lopes, Dulcinéa Oliveira, Sara Vieira, Paula Araújo, Anita Toshie e Blenda Luize.

Às minhas amigas Rebeca Fagundes, Thaynara Costa, Natália Lima e Amanda Moreira: gratidão por tudo que fizeram! Vocês elevaram a experiência do LaPOpE para outra dimensão. Obrigada pelo incentivo, parceria, amizade e carinho. As inquietações da graduação sempre deram lugar ao afeto e os risos quando estive/estou com vocês. A graduação e a pesquisa ficaram muito mais leves com a companhia das quatro. Eu amo vocês! Do LaPOpE para a vida!

Um agradecimento especial aos motoristas de ônibus das linhas 338 (Taquara x Candelária), 483 (Penha x Siqueira Campos), 474 (Jacaré x Copacabana), Troncal 1 (Central x General Osório), 415 (Usina x Leblon) por terem me transportado durante a graduação inteira. Obrigada pelos seus serviços! Também agradeço aos camelôs que me salvaram em momentos de fome dentro do coletivo. Aos canais no YouTube Diva Depressão, Nunca Te Pedi Nada, Para Tudo, Victor Nogueira e Duda Fernandes por serem meus terapeutas em momentos de cansaço, quase entregando os pontos. Vocês me fizeram feliz durante minha jornada na UFRJ. Gratidão!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 - PROJETO PEDAGÓGICO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PERCURSOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	12
1.1 Projeto Pedagógico: da Universidade para a Educação Básica.....	12
1.2 Década de 90: a consolidação do Projeto Político-Pedagógico nos debates acadêmicos.....	16
1.3 Décadas de 2000 e 2010: a consolidação do Projeto Político-Pedagógico no discurso jurídico.....	28
1.4 Novas perspectivas sobre o Projeto Político-Pedagógico: caminhos após o PNE 2001- 2010.....	35
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: RESSIGNIFICAÇÕES FRENTE ÀS DEMANDAS DO COTIDIANO ESCOLAR.....	42
2.1 Atribuições da LDBEN/96 e das Diretrizes para o curso de Pedagogia: gestor escolar em foco?.....	42
2.2 Novas demandas para a gestão escolar: saberes e habilidades necessárias para o gestor escolar.....	46
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS.....	52
3.1 Localização da pesquisa.....	52
3.2 Análise de dados levantados na pesquisa de campo.....	54
3.2.1 Sujeitos da pesquisa: caracterização das equipes gestoras e exigências legais.....	54
3.2.2 Possíveis contribuições da formação continuada e específica da Gestão Escolar para atuação profissional.....	57

3.2.3 Formas de participação da comunidade escolar e local no PPP: entre legalidades e obstáculos.....	62
3.2.4 Procedimentos adotados para construção do PPP.....	68
3.2.5 Efetivação do PPP frente às demandas do cotidiano escolar.....	75
3.2.6 Formas de avaliação do PPP: momentos de revisão.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81

RESUMO

FARIAS, Ruana Pessoa. **Indícios da formação dos gestores escolares no Projeto Político-Pedagógico: uma análise em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2018. Monografia. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O planejamento escolar permeia todas as ações da instituição, desde o planejamento feito pelos docentes e gestores escolares até o documento máximo de planejamento escolar: o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei nº 9394/96), o artigo 14 obriga a uma gestão democrática, à participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico (PP) e à participação da comunidade local e escolar nos Conselhos Escolares. Assim mesmo, para além da legislação, constatamos uma ampla discussão acadêmica oriunda da década de 90 e início dos anos 2000 sobre a elaboração de um PPP para a escola. Como o PPP é a instância máxima de planejamento da escola, a equipe gestora é responsável por coordenar, implementar e avaliar o seu planejamento, porém tais responsabilidades exigem formação técnico-pedagógica específica por parte da gestão. Nessa perspectiva, cabe perguntar: como a formação da equipe gestora está presente no Projeto Político-Pedagógico da escola? Buscando responder essa questão, o objetivo principal desta monografia é analisar de que maneira os conceitos dos autores de referência sobre PPP aparecem na fala dos gestores e nos textos desses documentos nas escolas selecionadas. Para isso, em um primeiro momento, analisamos conceitualmente o PPP e a gestão democrática com base nos autores de maior referência sobre PPP no Brasil: Veiga (2001), Vasconcellos (2002), Gadotti (1998), Gandin (1999) e Padilha (2003). A seguir, analisamos a presença/ausência dessas e outras referências tanto nos documentos dos PPPs quanto nas falas das equipes gestoras de quatro escolas públicas municipais cariocas. A seleção de escolas surge da amostra da pesquisa denominada “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar” realizado pelo Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa amostra, baseada em pesquisa anterior de 2012, foram selecionadas 15 escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro. São escolas que atendem alunos com nível sócio econômico heterogêneo, das quais foram selecionadas aquelas com os mais altos e mais baixos índices de desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Das 15 escolas, conseguimos realizar entrevistas em 10 escolas com profissionais que compõem a gestão escolar (diretores gerais, diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos), a partir de roteiro semiestruturado entre novembro de 2016 a dezembro de 2017. Para esta monografia, foram selecionadas quatro escolas a partir do critério da formação inicial e continuada das equipes gestoras. Além das entrevistas, foi realizada análise documental dos PPPs de cada escola selecionada.

Palavras-chave: formação do gestor escolar; gestão escolar; Projeto Político-Pedagógico; participação; gestão democrática.

INTRODUÇÃO

A presente monografia está articulada ao projeto “*Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar*” realizado pelo Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O projeto busca conhecer quais são as concepções de planejamento propostas para a gestão escolar pelas políticas públicas educacionais atuais, visando à compreensão das questões e tensões que tais propostas e concepções configuram no cotidiano escolar em função da democratização da educação. Os dados coletados para a monografia são um recorte específico deste projeto.

A escola pública foi minha musa inspiradora para escolher o campo da Educação, especialmente pelo apoio da minha ex diretora no 2º segmento devido a problemas pessoais. Sem Dona Vera (*In Memoriam*) não teria tido condições de concluir o Ensino Fundamental. Em todas as escolas que passei, os diretores eram meus exemplos de compromisso e trabalho duro. Mobilizada pelo meu objetivo de ser diretora numa escola pública - ou em qualquer cargo¹ da gestão escolar -, assumi o desafio de pensar a formação de gestores escolares com ênfase no planejamento, considerando suas inúmeras responsabilidades e demandas frente ao cotidiano escolar (FERNÁNDEZ, 2016, 2018; COSTA; LIMA; LEITE, 2015; LÜCK, 2000; ALBUQUERQUE, 2010).

Nesse sentido, o planejamento escolar permeia todas as ações da instituição, desde o planejamento feito pelos docentes e gestores escolares até o documento máximo de planejamento escolar: o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Em outras palavras, a ação pedagógica e o ato de planejar estão intrinsecamente interligados. No que diz respeito à gestão escolar, a equipe gestora² é responsável por coordenar, implementar e avaliar o planejamento pensado para a escola em questão, considerando os sujeitos ali presentes. Tais responsabilidades exigem formação técnico-pedagógica específica por parte da gestão. O “preparo” da gestão está relacionado à maneira com que a mesma se apropriou da formação técnico-pedagógica específica, que teve como formação inicial ou continuada. Considerando que o PPP é o

¹ É importante explicar que o debate sobre cargo e função ainda não está totalmente esclarecido. São questões complexas envolvidas sobre cargo e função. Porém, de forma simples, cargo é o lugar ocupado dentro de um lugar. Função é o conjunto de atribuições e responsabilidades que envolvem esse cargo.

² Para contextualização, a definição de equipe gestora nesta monografia está pautada nos integrantes envolvidos na gestão escolar no município do Rio de Janeiro: diretor geral, diretor adjunto e coordenador pedagógico. Vale ressaltar que a definição de equipe gestora é diferente dependendo da localidade.

documento máximo de planejamento de uma instituição, o “preparo” da gestão influencia no entendimento de projeto coletivo que a escola busca para sua realidade.

Porém, além das incumbências já citadas, a equipe gestora ainda precisa atender as exigências legais postas pela Constituição Federal de 1988 em que há obrigatoriedade da gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), além de corroborar a Constituição, é mais detalhista ao colocar o Projeto Pedagógico (PP) e o Conselho Escolar (CE) como mecanismos para operacionalizar a gestão democrática nas escolas públicas, com participação dos responsáveis e professores. No entanto, a nomenclatura Projeto Pedagógico começa a ser ressignificada a partir da década de 90, quando os autores de referência Ilma Alencastro Veiga, Celso Vasconcellos, Paulo Padilha, Moacir Gadotti e Danilo Gandin se destacam ao iniciarem um movimento de repensarem o Projeto Pedagógico em Projeto Político-Pedagógico, alterando seu sentido dentro da escola.

Diante do que foi exposto, cabe perguntar: como a formação da equipe gestora está presente no Projeto Político-Pedagógico da escola? Neste sentido, o objetivo geral desta monografia é analisar de que maneira os conceitos dos autores de referência sobre PPP aparecem na fala dos gestores e nos textos desses documentos nas escolas selecionadas. Para cumpri-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Localizar o início da discussão sobre PPP no campo educacional;
- Detectar as principais tendências acadêmicas sobre PPP;
- Discutir se e de que maneira a formação dos gestores escolares é suficiente para articular com o cotidiano escolar;
- Identificar as demandas colocadas para a gestão escolar;
- Mapear os autores sobre Projeto Político-Pedagógico mais referenciados pelas equipes gestoras;
- Identificar se e como a formação continuada e específica para o campo da Gestão Escolar ajuda para decidir, elaborar, implementar e/ou avaliar o PPP da escola.

Para alcançar os objetivos propostos, a monografia analisou um conjunto de quatro entrevistas realizadas com equipes gestoras. Também realizamos uma análise documental acerca dos PPPs das escolas selecionadas e da Resolução nº 1303 de 17 de setembro de 2014 sobre a seleção de gestores escolares na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Propomos uma abordagem qualitativa acerca dos dados.

A monografia está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda o surgimento da nomenclatura Projeto Pedagógico no âmbito universitário e como ele é

ressignificado para Projeto Político-Pedagógico, mas voltado para a Educação Básica. Apresentamos o panorama legal que sustenta a obrigatoriedade do PPP nas escolas, além da enorme contribuição dos autores de referência Ilma Alencastro Veiga, Celso Vasconcellos, Paulo Padilha, Moacir Gadotti e Danilo Gandin para o debate oriundo da década de 90 e início dos anos 2000. Também será discutido a constatação na mudança de foco dos estudos sobre PPP após 2001, visto que a primeira lei nacional a incluir Projeto Político-Pedagógico foi o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) ainda não fez a alteração de Projeto Pedagógico para Projeto Político-Pedagógico.

O segundo capítulo foca nos limites da formação para Gestão Escolar no curso de Pedagogia e da pós-graduação em Gestão, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) prevê a formação do gestor escolas nas duas possibilidades. Com isso, contrastamos essas falhas com as demandas evidenciadas para a equipe gestora.

O terceiro capítulo é a apresentação de todo percurso metodológico da monografia, além da análise de dados com a finalidade de cumprir os objetivos definidos e propostos. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados da monografia e sua contribuição para a temática desenvolvida durante a monografia.

CAPÍTULO 1

PROJETO PEDAGÓGICO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PERCURSOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

1.1. Projeto Pedagógico: da Universidade para a Educação Básica.

Dentre várias discussões desenvolvidas pelo campo da Gestão Escolar³, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) parece continuar distante para os atores sociais da escola e, muitas das vezes, é visto como “já explorado” pelo campo da Gestão Escolar. A discussão sobre PPP, de maneira geral, não acompanhou as mudanças e as novas políticas educacionais que perpassam pela escola. Um indício é o fato de que o período de maior produção acadêmica sobre o PPP foi na década de 90 e ao início dos anos 2000. Atualmente, na literatura acadêmica⁴ acerca do assunto, o PPP ficou em grande parte restrito à análise documental de pesquisas que não estão relacionados a uma discussão conceitual do tema. Há poucas pesquisas acadêmicas, da presente década, que se dedicam a estudar o PPP de modo integral, principalmente a relação entre dimensão pedagógica e política (FERNÁNDEZ, 2015; BARBOSA, 2012). Mas para entender a “agitação” da década de 90, neste primeiro momento, é importante explicar como o debate em relação ao Projeto Político-Pedagógico apareceu no campo educacional.

Távora e Gonçalves (2012), ao realizarem o Estado da Arte sobre as produções acadêmicas do PPP, mapeiam a origem da ideia deste projeto. De acordo com as autoras, inicialmente, o que aparece no campo educacional é a expressão Projeto Pedagógico (PP) no começo da década de 80, devido ao trabalho que foi elaborado na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, em 1981, pelos professores Newton César Balzan, Moacir Gadotti, Corinta Geraldi e Bernadete Gatti. “O trabalho objetivava a definição da identidade institucional através da discussão e implementação de um Projeto Pedagógico orientador de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, de infra-estrutura acadêmica, administrativa e pedagógica.” (TÁVORA; GONÇALVES, 2012, p. 2)

Influenciado pelo trabalho desenvolvido pela PUC-Campinas, a Secretaria de Educação Superior (SESu), através do Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES) buscava reorganizar a estrutura interna das Instituições de Ensino Superior (IES),

³ Alguns exemplos de temas abordados pelo campo da Gestão Escolar são gestão democrática, formas de provimento do cargo de diretor, planejamento participativo, políticas educacionais, usos de indicadores educacionais, avaliação institucional, planejamento escolar etc.

⁴ As produções acadêmicas pós anos 2000 serão exploradas mais a frente.

“especialmente em relação ao ensino de graduação, à definição de uma política de ensino explícita, clara e global e que envolvesse todos os segmentos da comunidade acadêmica” (TÁVORA; GONÇALVES, 2012, p. 2). Dessa forma, o papel do Projeto Pedagógico no Ensino Superior tinha o objetivo de ser um documento que norteasse o currículo e as metodologias de ensino nos cursos de graduação, no que diz respeito à formação básica desse profissional que estava sendo formado. No meio acadêmico, a primeira referência escrita ao Projeto Pedagógico aparece na Resenha nº 03 de dezembro de 1983 do PADES.

Na Educação Básica, a disseminação da ideia da necessidade de um PP para as escolas é fortalecida com a proposta da *Escola Cidadã*. Fernández (2015) apresenta a *Escola Cidadã* como “resultado” de uma política educacional elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante a gestão de Paulo Freire no mandato de Luiza Erundina (1989-1992). Vale esclarecer que Paulo Freire não permaneceu no mandato inteiro, enquanto secretário. Havia dois princípios norteadores dessa política. O primeiro princípio era a participação democrática. Inclusive, uma das exigências da *Escola Cidadã* era a construção de um projeto educativo com a participação da comunidade escolar. O segundo princípio era a construção coletiva. O objetivo era incentivar ambos os princípios ao uni-los no projeto da escola no decorrer de sua construção.

Contudo a construção e a conclusão do projeto educativo não estavam limitados à escola: os projetos estavam atrelados ao Movimento para a Reorientação do Currículo do município de São Paulo. A estratégia adotada pelo Movimento pressupunha a criação de um projeto interdisciplinar chamado de Projeto Inter. O Projeto Inter aconteceria através do tema gerador da pedagogia freiriana⁵, representando as orientações curriculares oficiais, contudo, a participação no Projeto Inter era optativa para as escolas. Caso aceitassem, as escolas seriam acompanhadas pelos Núcleos de Ação Educativa, responsáveis por coordenar, orientar e supervisionar o processo de implementação do Projeto Inter nas escolas participantes.

Ainda segundo Fernández (2015), a proposta da *Escola Cidadã* implementada em São Paulo influenciou a proposta paranaense, coordenada por Moacir Gadotti, quem trabalhou junto com Freire como chefe de gabinete. No início da década de 90, Gadotti já destacava que as escolas precisavam elaborar seus PPPs. Ele, que já havia participado da PUC-Campinas em prol da elaboração do PP universitário e da gestão Freire em São Paulo, conduziu a proposta *Construindo a Escola Cidadã*, que era parte do Projeto Educacional do Estado do Paraná, no

⁵ “[...] é fundamentada em situações da vida real dos estudantes, relacionando a realidade local aos problemas individuais, comunitários e sociais mais amplos. O tema gerador permitiria tornar o currículo mais significativo para os estudantes, assim como possibilitaria a formação de cidadãos críticos e participativos.” (FERNÁNDEZ, 2015, p. 44)

governo de Roberto Requião (1991-1994). Assim, a proposta *Construindo a Escola Cidadã* teve grande influência da *Escola Cidadã*.

A proposta paranaense *Construindo a Escola Cidadã* (1991-1994) era mais explícita no que diz respeito aos princípios norteadores da proposta. A novidade - e diferença - está no fato de preverem a elaboração de um sistema de avaliação do desempenho dos alunos. No Paraná, a proposta não seguiu o mesmo caminho do município de São Paulo. Desse modo,

Em meio a ações apressadas e de pouca repercussão, com as informações insuficientes no documento *Construindo a Escola Cidadã*, as escolas viram-se obrigadas a elaborar o projeto político-pedagógico, e sem qualquer vinculação com uma proposta pedagógica elaborada pela SEED. Não se considerou o currículo básico elaborado na gestão anterior (87-90), nem a pedagogia histórico-crítica que o orientou [...] o projeto político-pedagógico foi visto mais como uma tarefa burocrática, sem repercussão no trabalho escolar. Não houve discussão suficiente sobre o assunto na maioria das escolas, nem a participação dos pais e da comunidade como seria desejável. (MARTINS, 1998, p. 140 apud FERNÁNDEZ, 2015, p. 46)

Por mais que se buscasse o resultado oposto, a proposta paranaense reforçou a fragmentação entre a Secretaria e as escolas. Diante disso, as unidades escolares tomaram a elaboração do PPP como fardo educacional. O erro residiria no fato da própria Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) não possuir uma proposta pedagógica definida para servir de parâmetro para as próprias escolas. Nesse sentido, resultou na incoerência da Secretaria exigir algo quando a mesma não forneceu subsídios para as unidades. Também não houve cuidado ao adaptar as distintas realidades de um estado para outro. Vale ressaltar que os pressupostos assumidos pela *Escola Cidadã* e pela proposta *Construindo a Escola Cidadã* já assumem uma tendência que dominou a literatura acadêmica produzida, na década de 90 sobre o PPP, o que será abordado no título a seguir.

Segundo Batista e Zanardini (2011, p. 1), a iniciativa de repensar o Projeto Pedagógico em Projeto *Político-Pedagógico* “começou a ser discutido a partir do processo de redemocratização do Brasil, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988”. Com isso, há o movimento das instituições sociais assumirem uma posição democrática em diferentes áreas, principalmente nos serviços essenciais, incluindo a educação. Tanto é que, nesse contexto democrático de reorganização do país, o Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) vai elencar os princípios em que o ensino será ministrado, incluindo a gestão democrática:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, p. 123)

Como fica evidenciado nestes princípios, a gestão democrática foi destinada apenas para o ensino público. Ora, se a própria CF/88 permite determinada brecha, o ensino privado detém autonomia para definir uma concepção de gestão que for mais conveniente. Por outro lado essa autonomia é negada para o ensino público, uma vez que a obrigatoriedade é pela gestão democrática. Qual foi a intenção em destinar a gestão democrática apenas para o ensino público, ainda mais num contexto de redemocratização do país? A democracia e a participação precisam ser características apenas do ensino público? A gestão escolar, então, parece caracterizar um processo e a gestão democrática, outro. Ângelo Souza, ao traçar o perfil da gestão escolar no Brasil na tese de doutorado, afirma que a gestão escolar, em geral, se apresenta como

[...] processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos próprios olhares e interesses sobre esse processo, a fim de garantir que as suas formas de compreender a instituição e seus objetivos prevaleçam sobre os demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem. (SOUZA, 2006, p. 114)

Em vista disso, a gestão escolar é um constante exercício de negociação e mediação entre diferentes níveis de disputa de poder, onde há busca por um modo de agir homogêneo. Ao explicar as concepções de gestão escolar existentes⁶, José Libâneo (2003) argumenta que cada concepção exigirá modos distintos de agir. Logo, cada modo de agir demandará uma disputa de poder peculiar por parte da gestão escolar. Assim sendo, retomando o argumento anterior de que a gestão escolar e a gestão democrática são processos distintos, a gestão democrática também terá disputa de poder. Contudo, o foco estará na “participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações dos sujeitos da escola.” (SOUZA, 2006, p. 131)

É necessário ressaltar que não era papel da CF/88 especificar tantos aspectos relacionados à educação. Afinal, a Constituição de um país tem a intenção de traçar bases normativas gerais para todas as áreas que dizem respeito ao funcionamento do mesmo. Mais à

⁶ De acordo com Libâneo (2003), há quatro concepções de organização e gestão escolar: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa.

frente, será discutida a lei máxima da educação que, efetivamente, traz mais detalhes sobre a estrutura educacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

1.2. Década de 90: a consolidação do Projeto Político-Pedagógico nos debates acadêmicos.

Como vimos no título anterior, a partir das políticas educacionais implementadas em São Paulo e no Paraná, com forte influência de Paulo Freire e de Moacir Gadotti, disseminou-se a ideia da necessidade de elaborar o PPP para as escolas da Educação Básica. A tendência apresentada pela produção acadêmica da década de 90, como explica Fernández (2015), compreende o PPP como um caminho para auxiliar o debate entre os atores sociais da escola, procurando democratizar a educação ao permitir a participação dos indivíduos em questão na elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico. De acordo com a autora, “cabe ressaltarmos, inclusive, que foi com base nessa literatura que o adjetivo *político* foi incrementado na denominação do projeto pedagógico escolar.” (FERNÁNDEZ, 2015, p. 43). Já Celso Vasconcellos (2002) questiona a necessidade do acréscimo do *Político* já que o ato educativo, por si só, é político. Contudo, apesar de duvidar da eficácia da nova expressão, o autor diz que é uma forma de garantir que os educadores não esqueçam dessa dimensão presente no campo educacional.

Contudo, antes de discutirmos os apontamentos originados na produção acadêmica da década de 90 sobre PPP, é fundamental compreendermos qual era a concepção de gestão propagada no mesmo recorte temporal. A intenção não é abordar o desenvolvimento da Gestão Escolar enquanto campo de estudo no Brasil, mas pontuar questões do campo exploradas durante a transição do final da década de 80 para a década de 90 para entendermos o discurso acadêmico sobre PPP. Nesse sentido, Miguel Russo (2004) discorre a respeito da mudança de paradigma da Gestão Escolar enquanto campo de estudo. Segundo o autor, até o final da década de 70, a Gestão Escolar era estudada pelo paradigma empresarial influenciado pela Teoria Geral da Administração (TGA) tendo como referência autores clássicos como Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro e Lourenço Filho. Entretanto, houve crescentes críticas sobre a influência do paradigma empresarial na Gestão Escolar no começo da década de 80. Dessa forma, a transição paradigmática empresarial perde força para dar espaço ao paradigma visando as especificidades da escola. Nessa renovação, a gestão escolar deve propiciar o desenvolvimento educativo da escola, tendo como princípio a organização do trabalho pedagógico.

Por conta desse movimento, a Gestão Escolar, enquanto campo de estudos, dá início a outra tendência nas pesquisas com foco na especificidade escolar. No meado da década de 80 para início da década de 90, há o fortalecimento das discussões a respeito da dimensão política da gestão escolar, pois a escola não está alheia às disputas de poder e nem ao contexto socioeconômico e cultural, o que já foi tratado no título anterior. Ao apresentar Vitor Paro e Miguel Arroyo como autores da perspectiva crítica, Souza (2017) salienta duas preocupações de Arroyo a respeito da dimensão política na gestão escolar. A primeira preocupação reforça o que já foi discutido nesta monografia, onde a dimensão política “[...] se escancara quando a administração é compreendida como um exercício de mediação do poder entre os que detêm o poder de decisão e a população [...]” (SOUZA, 2017, p. 9). A escola é perpassada por outras demandas que, muitas vezes, não emanam dela mesma. Dessa forma, os integrantes que compõem a gestão da escola precisam estar atentos a essa dimensão.

Entretanto, é importante lembrar que a gestão de uma escola deveria ser composta por pessoas formadas para exercer funções relacionadas à gestão escolar. Nesse sentido, o foco da segunda preocupação de Arroyo está no “apelo” para os gestores escolares: é essencial reconhecer o caráter político do processo educativo. Quando for reconhecido, a equipe gestora precisa questionar se as decisões tomadas vão garantir o direito para uma educação que, de fato, promova aprendizagem aos alunos.

Como divisor de águas nessa discussão, Vitor Paro, na década de 90, lança o famoso livro *Por dentro da escola pública*. De cunho etnográfico, *Por dentro da escola pública* desvenda as camadas da escola pública brasileira a partir de uma unidade escolar. Paro mostra os embates políticos, a falta de participação, a desvalorização do professor, as incoerências e contradições de modo potente, ao trazer os obstáculos enfrentados. De acordo com Souza (2017), a provocação de Vitor Paro visa a gestão escolar como “gatilho” em prol da transformação social. Em outras palavras, o diretor – figura central para Vitor Paro – deve estar atento para sua realidade para não se calar perante a mesma. A gestão surge como articuladora entre as demandas externas (contexto socioeconômico e cultural) e internas (da própria unidade escolar). Para isso, para além da dimensão política, o bom e velho “saber fazer” (dimensão técnica) precisa estar articulado junto à dimensão política pois um não anula o outro. Nesse sentido, o equilíbrio é fundamental para que a organização do trabalho pedagógico efetivamente tenha resultados satisfatórios para a aprendizagem dos alunos, principal objetivo para a gestão escolar.

Em síntese, os escritos de Miguel Arroyo e Vitor Paro influenciaram a década de 90 com relação à concepção de gestão escolar, dado que eles enfatizavam a dimensão política de toda a gestão e não apenas a entendiam como a aplicação de procedimentos. Em relação aos apontamentos da década de 90 sobre PPP, veremos que os principais autores da temática também enfatizavam o equilíbrio entre as dimensões política e pedagógica no Projeto.

Nesse sentido, surge uma pergunta que não quer calar: quais são os principais autores do PPP? Neste caso, Aboulafia et al. (2014) investigaram o processo de construção do termo Projeto Pedagógico e Projeto Político-Pedagógico no discurso acadêmico, visto que esses conceitos de planejamento escolar foram enfatizados no clima de redemocratização do país e estão presentes nas legislações educacionais atualmente. Foram analisados artigos, dissertações e teses produzidos entre 1980 e 2013. A partir dos materiais selecionados para análise, os autores constataram a predominância de cinco autores sobre PPP: Paulo Roberto Padilha, Celso dos Santos Vasconcellos, Moacir Gadotti, Danilo Gandin e Ilma Alencastro Veiga.

Uma das principais pesquisadoras sobre Projeto Político-Pedagógico, Ilma Alencastro Veiga (2002, n.p) defende o PPP como a “própria organização do trabalho pedagógico da escola.” As dimensões política e pedagógica são intrínsecas e se complementam, mas nunca subordinadas: é política porque enfatiza a formação do cidadão crítico e é pedagógica, pois oferece caminhos para tal objetivo. Tendo em vista tais dimensões, o Projeto não é bula para o trabalho pedagógico e nem estático a ponto de não ser revisto. O cotidiano escolar é dinâmico. Um organismo vivo. Aprisionar o Projeto na gaveta e não experienciá-lo no dia a dia é negar a possibilidade de (re)pensar o que é uma educação de qualidade coletivamente. Pensando neste aspecto, a elaboração do PPP deve buscar, ao máximo, limitar a fragmentação do trabalho pedagógico dentro da instituição, pois o Projeto também organiza a sala de aula, principalmente o planejamento do professor. Desse modo, cria-se uma intencionalidade pedagógica comum onde, idealmente, não haja “cego perdido em tiroteio.” De acordo com Veiga (2002, n.p),

[...] a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

Mas como iniciar o processo de construção do PPP tendo em vista os obstáculos a serem “vencidos” dentro e fora da escola? A autora discute cinco princípios que deverão auxiliar no debate e na participação entre a comunidade escolar e local⁷ para o desenvolvimento do

⁷ Por comunidade escolar, Veiga (2002) entende comunidade escolar como “direção, de professores, funcionários, alunos e pais.” (n.p) Já a comunidade local é o entorno e as instituições presentes perto da escola como Organização Não Governamental (ONG), igreja, Associação de Moradores entre outros. Vale salientar que os próximos autores possuem o mesmo entendimento de comunidade escolar e local.

Projeto: igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Cada princípio é definido desta forma:

- Igualdade: a igualdade de oportunidades educacionais não se limita à quantidade de vagas oferecidas pelo sistema educacional. A escola também exerce o papel igualitário, porém com o foco na qualidade do ensino a ser oferecido para a permanência do aluno.
- Qualidade: complementa o princípio da igualdade ao ressaltar que a qualidade é para todos e “não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais.” (VEIGA, 2002, n.p). É o desafio da comunidade escolar, na sua totalidade, de encontrar o equilíbrio.
- Liberdade: a autora afirma que a liberdade caminha ao lado da noção de autonomia, porém é relativa. A escola não é completamente autônoma: a instituição responde a instâncias superiores como Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Nesse sentido, a liberdade é agir para alguma coisa ao invés da liberdade de alguma coisa.
- Gestão democrática: como já vimos no título 1.1, a gestão democrática está garantida na CF/88. Contudo, para Veiga (2002), fortalecer esse princípio na escola é refletir sobre a própria estrutura de poder estabelecida dentro da instituição.
- Valorização do magistério: o desejo pela qualidade de ensino é mera carta de boas intenções caso a escola permaneça em silêncio perante a possibilidade de ser ativa na viabilização de formação continuada para os docentes da instituição. O PPP é o espaço para assumir um compromisso que trará benefícios ao processo, principalmente, de ensino-aprendizagem dos alunos.

A partir dos princípios, a autora elenca sete elementos⁸ que podem ser indicados para a estrutura do PPP, enquanto documento norteador do trabalho pedagógico escolar: finalidade da escola, organização institucional, currículo, calendário escolar, “o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação” (VEIGA, 2002, n.p). É evidente que Ilma Veiga apresenta certo nível de arranjo em relação à composição do Projeto mas, para além da construção do PPP, como a autora reconhece a participação das pessoas? Qual seria a finalidade da escola? Os atores sociais envolvidos no processo de elaboração do Projeto precisam ter clareza e certeza sobre as finalidades da instituição, desde que o objetivo principal seja formar cidadãos realmente críticos à realidade que os rodeia. São decisões coletivas para um único prêmio. Por isso, o caminho de envolver diferentes sujeitos é através da participação.

⁸ Diferente dos princípios, não há necessidade de explicar cada elemento pois os elementos já são auto explicativos.

Assim como a gestão democrática, a participação consiste num exercício cotidiano de vai e vem, valorizando o que dá certo e aprendendo com o erro. A gestão escolar tem a incumbência de instigar a comunidade escolar e local para uma questão: o PPP está previsto na legislação educacional vigente. Como transformar a obrigatoriedade num documento que realmente mobilize a escola para um ensino de qualidade e com identidade própria? É importante lembrar que, embora a responsabilidade inicial seja da gestão, os sujeitos envolvidos no desenvolvimento do Projeto não são subordinados à equipe gestora. Caso pareça subordinação, não faz sentido pedir participação, não é mesmo?

Nesse sentido, a autora enfatiza numa relação horizontal de participação entre os sujeitos. Segundo Veiga (2001, p. 59), “toda e qualquer organização que pretenda implantar e desenvolver prática de natureza participativa deve ter por base o exercício do diálogo.” A necessidade do diálogo fica mais evidente ainda quando a comunidade local se articula à construção do PPP, pois são atores sociais externos à escola. Isso cria uma rede de apoio “extra” e fortalece a identidade da escola frente à comunidade. No entanto, o diálogo é para gerar debates construtivos ao invés de transformar os embates num discurso único e descaracterizado da diversidade apresentada tanto pela comunidade escolar quanto pela local.

Celso Vasconcellos detalha uma metodologia para construção do PPP, o que difere do ponto de vista da autora anterior. O Projeto será entendido como “[...] plano global da instituição” para modificar a realidade escolar (VASCONCELLOS, 2002, p. 17). É uma defesa coletiva e pública da identidade da escola, a partir de uma avaliação do contexto em que a mesma está inserida. Com base nessa avaliação, as ações pedagógicas serão traçadas de acordo com a intenção da instituição frente às questões intra e extra escolares. Dessa forma, o PPP é “maleável” no sentido de que ele necessita ser repensado e replanejado de acordo com a dinâmica da escola.

Para isso, o autor defende a elaboração do Projeto na perspectiva do planejamento participativo⁹. Ele argumenta a presença de “duas grandes contribuições: rigor teórico-metodológico (qualidade formal) e participação (qualidade política)” (VASCONCELLOS, 2002, p. 24). O rigor teórico-metodológico pretende combater o piloto automático das decisões dos sujeitos. O campo educacional não é algo pronto com pílulas mágicas da qualidade e com respostas encontradas na internet. Logo, o rigor teórico-metodológico faz com que os sujeitos assumam a intencionalidade das decisões e transitem do discurso “fazemos a mesma coisa há

⁹ Na visão do autor, a elaboração do PPP na perspectiva do “[...] Planejamento Participativo (resposta individual, sistematização das respostas, plenário para análise) favorece incrivelmente o envolvimento e a participação; possibilita o exercício da democracia direta e não da representativa.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 25)

anos e sempre dá certo” para “decidimos x porque nosso objetivo é y.” Em relação à participação o interesse de participar é essencial para mudança porque o importante, além do próprio PPP, é o processo que envolve tanto a comunidade escolar quanto a local. O processo de participar e debater ressignifica o espaço dos sujeitos dentro da escola pois são reconhecidos com voz ativa e numa relação horizontal uns com os outros. Nesse sentido, a gestão escolar surge como mediadora para favorecer a participação e fornecer “ferramentas” que qualifiquem¹⁰ o discurso dos sujeitos. No entanto, Vasconcellos argumenta que

Por outro lado, quando se favorece efetivamente a participação e o indivíduo não se engaja, a contradição fica com ele, perdendo o famoso alibi do “vem tudo pronto de cima.” O par complementar da participação é a co-responsabilidade. Não estamos planejando “para os outros”; temos de ter clareza da parte que nos cabe e assumi-la. Através do processo participativo os indivíduos vão aprendendo o jogo democrático, onde têm todo o direito de se expressarem, de lutarem por suas idéias e convicções, mas também devem respeitar as decisões coletivas. (2002, p. 26)

Nesse caso, temos o outro lado da moeda quando percebemos a relativa autonomia da escola, como foi salientado por Veiga anteriormente. É evidente que precisamos assumir a parte que nos cabe de responsabilidade. Porém, precisamos trabalhar com as exigências e demandas das Secretarias Municipais/Estaduais ou outra instância acima da escola. Não é aceitar tudo como certo, sem questionar, mas, sim, entender como ressignificar aquilo que “vem de cima” para articular com a identidade da escola e compreender até onde aquilo representa a instituição ou não.

De acordo com Vasconcellos (2000), cada etapa do processo de planejamento participativo, que almeja mudar a realidade escolar, equivale a um resultado distinto. O autor utiliza três nomenclaturas para as etapas. A primeira é a Elaboração. Nessa etapa, o PPP é construído com base numa estrutura discutida pelo autor e que será abordada a seguir. A segunda etapa é a Realização Interativa: serão traçadas ações com o objetivo de viabilizar o PPP no cotidiano. Por fim, a última etapa do processo de planejamento é a Avaliação de Conjunto: como a escola e a comunidade local responderam ao PPP construído e as ações idealizadas? É o momento de avaliação para ajustar o que foi debatido, e elaborado coletivamente, para que o Projeto tenha mais sentido no cotidiano escolar.

Como já foi explicado no parágrafo acima, o resultado da etapa da Elaboração é o Projeto Político-Pedagógico. Segundo Vasconcellos, há três elementos centrais tanto para o processo de construção do Projeto quanto para a escrita do documento final: Marco Referencial,

¹⁰ Qualificar não está sendo colocado como pejorativo. Por exemplo, como discutir uma resolução da Secretaria Municipal com o representante dos pais, sem o mesmo ter conhecimento do que a resolução diz?

Diagnóstico e Programação. O primeiro elemento discutido é o Marco Referencial. De acordo com Vasconcellos (2000, p. 182), o Marco Referencial

[...] é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o ‘rumo’, o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentados em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé.

Bom, elencar o elemento teórico da fé na construção do Projeto é problemático, pois a escola pública é laica. Estamos falando de qual fé? Um exemplo: estamos em 2018. A equipe gestora da escola x está buscando referenciais de autores sobre PPP. A coordenadora pedagógica, por exemplo, acha este texto que acabou de ser mencionado e compartilha com o restante dos atores sociais envolvidos na elaboração do Projeto da escola. Se a diretora é católica fervorosa, ela insistirá que os mandamentos de Cristo entrem na introdução do Projeto. Sua justificativa estará pautada na validade do escrito de Celso Vasconcellos. É claro que o exemplo é extremo, mas não tira a possibilidade de acontecer de verdade. Essa historinha é um alerta para que professores, equipes gestoras, alunos, famílias e comunidade local tenham o discernimento de refletirem sobre quais discursos são cabíveis ou não numa escola pública.

Enfim, retornando ao Marco Referencial, para dar conta do posicionamento da escola, ele é subdividido em outros três Marcos: Marco Situacional, Marco Doutrinal e Marco Operativo. O Marco Situacional é uma interpretação do contexto social, econômico, histórico e cultural para além da escola, ou seja, numa perspectiva abrangente da sociedade. O Marco Doutrinal reflete as escolhas da instituição sobre “[...] a proposta de sociedade, pessoa e educação que o grupo assume” (VASCONCELLOS, 2000, p. 183), perante a reflexão ocasionada pelo Marco Situacional. Por último, o Marco Operativo é o posicionamento da instituição em relação aos eixos norteadores da prática e organização ideais para a escola. Os três Marcos precisam estar articulados.

O segundo elemento é o Diagnóstico. Para o autor, o importante é ressignificar o que é Diagnóstico para além da constatação daquilo que não está funcionando: diagnosticar, para o PPP, é perceber e agir sobre as necessidades da instituição. Isso demandará dois movimentos: conhecer a realidade (levantamento de dados e análise dos mesmos) e julgar a mesma através do Marco Operativo, comparando o que foi decidido coletivamente com o que realmente acontece no cotidiano. Assim, localizar a necessidade da escola será uma possibilidade. Por último, o terceiro e último elemento constituinte do PPP é a Programação. Neste ponto, a comunidade escolar e local precisam responder à seguinte pergunta: como podemos agir para alcançar ou diminuir a diferença entre o que temos e o que decidimos no Marco Operativo? São ações traçadas intencionalmente visando o que foi debatido e constatado no Marco Referencial

e Diagnóstico. Contudo, assim como Veiga, Vasconcellos também evidencia a necessidade da instituição avaliar e rever o Projeto para eventuais modificações.

O próximo autor sobre Projeto Político-Pedagógico é Paulo Roberto Padilha. Assim como Moacir Gadotti e Paulo Freire, Padilha também compartilha da perspectiva da Escola Cidadã, já discutida no 1.1 da presente monografia. Diferente da defesa de Celso Vasconcellos, Padilha assume a visão do planejamento dialógico¹¹ na elaboração do PPP mais seis características norteadoras que são essenciais para o Projeto. A primeira característica já foi mencionada: a elaboração do PPP estará alinhada ao planejamento dialógico, com a devida participação da comunidade escolar e local garantida neste processo. Segundo Padilha (2003, p. 69),

Para isso, será importante estabelecer algumas regras claras sobre como se dará essa participação, sobre como as decisões serão democraticamente tomadas e em que cada segmento poderá contribuir nesse processo de planejamento (atividade-meio) com vistas à elaboração do projeto da escola (atividade-fim). A participação dar-se-á em todas as etapas do processo de planejamento, ou seja, desde a sua concepção até a sua execução, avaliação e replanejamento.

A segunda característica trata da finalidade da escola e como o PPP está articulado a este fim: o processo de ensino aprendizagem do alunado. O Projeto será o resultado inacabado das “necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares” (PADILHA, 2003, p. 76) perante à finalidade da instituição. Já a terceira característica discorre sobre as funções do PPP. Nesse sentido, além de focar no corpo discente, o Projeto busca promover uma reorganização nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira da instituição, proporcionando mudanças nas “[...] relações pessoais, interpessoais e institucionais” (PADILHA, 2003, p. 76). Para o autor, a quarta característica é imprescindível, pois o PPP não pode durar um ano, por exemplo. A elaboração do Projeto precisa ser pensado para médio e longo prazos. Sendo assim, seguiremos para a quinta característica que discute a constante reflexão das práticas pedagógicas associadas às teorias. Não há dicotomia entre teoria e prática, entre reflexão e ação. Um PPP com médio ou longo prazo possibilita esse movimento de modo consistente. Por última, a sexta característica foca na inevitabilidade de avaliar o Projeto para ajustá-lo ao que é possível de ser concretizado.

As características do PPP foram explicadas, mas não como o mesmo deve ser elaborado. Dessa forma o autor também debate uma metodologia para a construção do Projeto.

¹¹ O planejamento dialógico é variação do planejamento participativo. Contudo, o objetivo do planejamento dialógico está na criação e fortalecimento de representatividade das instâncias “inferiores” nas “superiores” e assim por diante. Isso faz com que as decisões tomadas no micro sejam consideradas nas instâncias macro deliberativas.

Segundo Padilha é primordial que o Projeto seja desenvolvido com base em três elementos: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação de Atividades, considerando o método de formular perguntas para instigar a comunidade escolar e local no debate durante a elaboração do PPP. Como o próprio Padilha assume no seu escrito, o Marco Referencial defendido pelo mesmo está pautado no conceito de Celso Vasconcellos. Por esse motivo não explicaremos do que se trata o Marco Referencial. Entretanto as partes constituintes do Marco diferenciam da definição de Vasconcellos. De acordo com Paulo Padilha, cada parte corresponde a uma pergunta:

- Como entendemos o mundo em que vivemos? A primeira pergunta é um exercício, inicialmente, individual para depois ser discutido coletivamente. É analisar quais foram os fatores amplos e extra escolares, que colaboraram para a presente realidade da instituição.
- Quais são as utopias que nos movem neste mundo? Após análise geral da sociedade na pergunta anterior, esta indagação corresponde aos posicionamentos que serão defendidos pela instituição. É o momento de definirem que tipo de educação desejam e que tipo de cidadão buscam formar, a partir do embasamento teórico necessário.
- Qual é a escola dos nossos sonhos? Na última pergunta, a comunidade escolar e local articulam sobre qual seria o caminho ideal para solucionar possíveis problemas que atrapalham o trabalho pedagógico da instituição.

O elemento Diagnóstico é o estágio onde confrontamos a potencialidade com o limite. Do mesmo modo que Vasconcellos, Padilha também trata o Diagnóstico como localização de necessidades a partir da análise de problemas de ordem pedagógica, administrativa, financeira e/ou relacionais. Além do mais é realizada a leitura do mundo: a compreensão da influência do entorno da escola no trabalho pedagógico realizado na mesma. “Ela caracteriza-se por considerar aspectos relacionados à dimensão cotidiana da escola e da comunidade, que fazem parte de sua área de abrangência, enfatizando sobretudo os elementos culturais dos sujeitos e dos segmentos que nela atuam direta ou indiretamente” (PADILHA, 2003, p. 86).

Por fim a Programação de Atividades é a concretude do PPP. As ações debatidas e decididas coletivamente são a oportunidade de operacionalizar o que foi visto no Marco Referencial e no Diagnóstico. Não há espaço para incoerência teórica e nem utópica. Os sujeitos envolvidos no processo de elaboração do Projeto devem prezar pela exequibilidade das ações. No entanto, a Programação de Atividades deve ser representativa para a maioria dos sujeitos da

instituição. As ações não podem ser pensadas apenas a bel prazer de quem está envolvido na construção do PPP. Há necessidade de refletir para o coletivo.

Entretanto é válido comentar que o processo descrito acima é em relação ao processo de construção do PPP: dinâmica de participação, debate, características do PPP e elementos constituintes do Projeto. Nesse sentido, Padilha “ultrapassa” Vasconcellos e Veiga ao discutir tópicos para o registro documental do PPP. À guisa de curiosidade são nove: identificação do projeto, histórico e justificativa, objetivos gerais e específicos, metas, desenvolvimento metodológico, recursos, cronograma, avaliação e conclusão. De acordo com o autor o papel dos tópicos é facilitar o registro do processo de planejamento, uma vez que ele é minucioso e repleto de nuances.

O quarto autor dos cinco autores mais referenciados sobre Projeto Político-Pedagógico é Danilo Gandin. Sua contribuição para o tema retorna os pontos já argumentados por Celso Vasconcellos e Paulo Padilha: a intenção do planejamento precisa estar voltado para intervenção da realidade no cotidiano da instituição. Entretanto é imprescindível a participação da comunidade escolar e local. Nesse sentido, a partir da defesa do planejamento participativo¹² e da garantia da gestão democrática, Gandin (1999) salienta a existência de três níveis de participação. O papel da gestão escolar é mediar para que não haja foco num nível de participação que desmotive a mobilização dos sujeitos envolvidos na elaboração, execução e avaliação do PPP:

1. Participação autoritária: subordinação velada aos atores sociais que detém o poder na instituição como, por exemplo, o diretor da escola. É acatar as decisões com o medo da retaliação. Não consiste numa participação plena.
2. Participação paternalista: abertura para falsa participação. A possibilidade da decisão é limitada pois são poucas pautas e opções escassas de ação. É o “cala boca” institucional.
3. Participação justa: todos os sujeitos podem participar de modo igualitário pois o ambiente da instituição é propício. Há organização para que todos possuam a mesma oportunidade e opções para decidir.

A intencionalidade é estabelecida por fundamentos que visam nortear a elaboração, execução e avaliação do planejamento pretendido para a escola. O primeiro fundamento é a compreensão daquilo que move a comunidade escolar e local para a transformação da sua

¹² De acordo com Gandin (1994, p. 29), “[...] o planejamento participativo, enquanto instrumento e metodologia, isto é, enquanto processo técnico, abre espaços especiais para a questão política. As questões da qualidade, da missão e, obviamente, da participação são especialmente valorizadas. [...] assumem um caráter de proposta de futuro para a instituição que se planeja, onde está contido um ideal do campo de ação da instituição.”

realidade, ao buscar a solução de problemas. O segundo fundamento é a produção do Projeto como resposta ao que “incomoda” no cotidiano da instituição. Segundo Gandin (1999, p. 27), o Projeto Político-Pedagógico é “[...] uma proposta ideal de superação dos problemas.” Há dois momentos distintos porém indissociáveis para a elaboração do Projeto: a dimensão política diz respeito ao rumo escolhido pela instituição. Em outras palavras, é a defesa do tipo de sociedade e cidadão que pretendem ajudar a construir para o futuro. Em relação à dimensão pedagógica, a comunidade local e escolar precisam indicar os caminhos, pedagogicamente, de como contribuirão para o alcance da utopia, que eles mesmo defendem.

O terceiro fundamento é a avaliação do confronto entre o rumo (dimensão política), o caminho (dimensão pedagógica) e a realidade em que estão inseridos. Por fim, o quarto fundamento é a proposição de “[...] ações, de comportamentos e atitudes, de normas, de rotinas, para um determinado tempo (duração do plano), a fim de satisfazer as necessidades descobertas e, assim, tornar a realidade da instituição mais próxima do horizonte que lhe serve de marco para a prática” (GANDIN, 1999, p. 29). Com respeito à estrutura do PPP, Danilo Gandin retoma as ideias e a metodologia de Celso Vasconcellos. O Marco Referencial é subdividido em Marco Situacional, Doutrinal e Operativo. Além do Marco Referencial, há o Diagnóstico e a Programação. Para evitar a repetição, serão evidenciados apenas o Diagnóstico e Programação pois há diferença entre Gandin e Vasconcellos nesse quesito.

Segundo Gandin (1999, p. 52), o Diagnóstico é “[...] o resultado que a instituição está produzindo para a sociedade.” Dessa forma, é essencial avaliar e julgar as práticas desenvolvidas na escola e como as mesmas influenciam socialmente. Logo, o Diagnóstico é processual na medida em que esse resultado não é imediatista. Entretanto, o autor destaca a relevância do Diagnóstico pois ele funcionará como uma ponte entre o Marco Referencial e a Programação.

Por último, a Programação é a resposta às necessidades apontadas pelo Diagnóstico. Há quatro dimensões a serem discutidas: ações concretas (objetivos), atitudes (políticas e estratégias), determinações gerais (normas) e rotinas (atividades permanentes). Cada dimensão reverbera numa consequência distinta e auxilia a dar consistência e unidade no PPP da escola.

O último autor mais referenciado sobre Projeto Político-Pedagógico é Moacir Gadotti. Como foi explicado no título anterior, Gadotti já defendia a elaboração do PPP no início da década de 90. Para o autor o primordial era que a escola tivesse a capacidade de reivindicar um Projeto específico para ela mesma pois

Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela

arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas de um sistema educacional. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. (GADOTTI, 1998, p. 16)

Nesse sentido, o autor aponta duas perspectivas. A primeira é a dimensão política do PPP. A escola tem que descobrir para onde deseja ir, qual é a direção almejada pela comunidade escolar e local. Nesse sentido, vem a segunda perspectiva: a finalidade da escola. Para Gadotti (1998), a finalidade da escola está na formação do cidadão. Não é possível formar para a cidadania com neutralidade. Até a “não escolha” é perpassada de intencionalidade. Porém como articular as duas perspectivas democraticamente com a comunidade escolar e local? A gestão democrática se torna condição para o PPP para que “[...] pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.” (GADOTTI, 1998, p. 17)

A partir disso, segundo o autor, a escola tem que assumir dois pressupostos para a elaboração do PPP: autonomia e participação. Participar para conhecer e agir no espaço escolar e autonomia como capacidade de tomar decisões, enquanto instituição frente às instâncias superiores (Secretarias Estaduais/Municipais de Educação). Elaborar, executar e avaliar o Projeto é um sopro de ar fresco que viabiliza a renovação da escola. No entanto, Gadotti reconhece que o processo de planejamento não é linear. A própria gestão democrática apresenta limites e potencialidades dentro do espaço escolar. Então como construir um PPP que “[...] deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização e de formação cívica”? (GADOTTI, 1998, p. 20)

Diferente de Celso Vasconcellos, Paulo Padilha e Danilo Gandin, que traçam o percurso metodológico para o PPP, Moacir Gadotti (1998) debate sete elementos que podem ajudar no sucesso do PPP dentro da escola: comunicação eficiente, adesão voluntária e consciente ao projeto, suporte institucional e financeiro, controle, acompanhamento e avaliação do projeto, ambiente favorável, credibilidade e referencial teórico.

- Comunicação eficiente: o PPP não é feito para a gestão escolar. Ele tem que ser vivenciado e acessível para todos os sujeitos da escolar e da comunidade local. Ser escrito numa linguagem acadêmica não o torna mais significativo para a escola.
- Adesão voluntária e consciente ao projeto: como foi dito acima, todos os atores sociais da escola devem assumir a responsabilidade pelo sucesso ou não do PPP. Isso faz parte do processo de se reconhecer naquele espaço e defendê-lo.
- Suporte institucional e financeiro: não é suficiente ter boa vontade e desejo para praticar o Projeto. É preciso engajamento político para reconhecer a hora de exigir as verbas necessárias e ajuda das instâncias superiores para a escola.

- Controle, acompanhamento e avaliação do projeto: avaliar é primordial para contrapor os rumos definidos para a escola e as ações praticadas na mesma. Desta forma, é possível adaptar a real capacidade da escola com a finalidade da instituição.
- Ambiente favorável: a comunidade escolar e local devem prezar por um ambiente convidativo à mudança e que ande junto com o PPP.
- Credibilidade: a limitação do Projeto estará sujeita à falta de competência dos sujeitos envolvidos na sua elaboração.
- Referencial teórico: assim como as dimensões pedagógica e política são indissociáveis, a teoria e prática seguem o mesmo caminho. A escola não é feita, apenas, da prática. Igualmente importante, o embasamento teórico fornece outra direção para sustentarmos nossas escolhas.

1.3. Décadas de 2000 e 2010: a consolidação do Projeto Político-Pedagógico no discurso jurídico.

Debater e defender o Projeto Político-Pedagógico como necessário para as escolas brasileiras não foi o suficiente para o termo “político” ser incluído na lei máxima da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN nº 9.394/96). Além da garantia da gestão democrática¹³ pela CF/88, a LDBEN nº 9.394/96 também trata do mesmo assunto. A LDBEN/96 é responsável por organizar e estruturar todas as etapas da educação no país, além de definir a autonomia pedagógica e outros pontos para o campo educacional. Ela foi construída com base nas orientações da CF/88. Contudo, a LDBEN/96 não inclui Projeto Político-Pedagógico, mas mantém a expressão Projeto Pedagógico e parece utilizar proposta pedagógica como sinônimo:

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

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

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

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

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

¹³ A garantia da gestão democrática não pressupõe sua efetivação plena. Há autores que discutem os limites, desafios e potencialidades dela nas escolas públicas brasileiras. Inclusive, uma das críticas à CF/88 e à LDBEN nº 9.394/96 é a limitação da gestão democrática para o ensino público, desconsiderando as escolas privadas.

- 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. 14-15)

Assim como a CF/88, a LDBEN/96 também delimita a gestão democrática ao ensino público com um adendo: os responsáveis por determinarem as diretrizes desse modelo de gestão serão os sistemas de ensino. É claro que o país abriga as mais distintas realidades escolares. Faz sentido que cada sistema determine tais diretrizes dentro do seu contexto. Porém, abre mil possibilidades de como a gestão democrática pode se manifestar, pois dependerá de como cada sistema define e defende esse modelo de gestão.

Dito isso, a elaboração do Projeto Pedagógico¹⁴ é considerado princípio da gestão democrática. Em outras palavras, o Projeto é visto como “mecanismo” que garante a democracia na gestão, uma vez que os profissionais da educação deverão participar da elaboração do PP, onde os responsáveis dos alunos e a comunidade local também devem participar da sua elaboração, implementação e fiscalização através do Conselho Escolar, que deve assumir funções deliberativas, consultivas, fiscalizadoras e mobilizadoras¹⁵.

No que tange à participação dos responsáveis no Projeto Pedagógico, o artigo 14 propõe o Conselho Escolar (CE) como espaço de participação com a comunidade escolar e local. O CE configura um ambiente de atuação democrática, pois reúne representantes dos alunos, responsáveis, funcionários da escola, gestão escolar e outro segmento que a escola sentir necessidade de incluir no CE. Em outras palavras, o CE é um órgão colegiado “[...] atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola.” (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 2004, p. 17). Por ser órgão colegiado, é importante frisar que as decisões não estão subordinadas ao um único representante de qualquer segmento. Independentemente de ser aluno, funcionário, responsável, integrante da gestão escolar e/ou outro segmento, o ideal é que a posição do representante não interfira no processo de consenso sobre as resoluções discutidas no CE.

Como foi apresentado acima, o Conselho apresenta papel fundamental em relação às decisões político-pedagógicas o que inclui a construção, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico. O PP decorre de um planejamento participativo e coletivo. A família, sendo

¹⁴ O objeto desta monografia é Projeto Político-Pedagógico (PPP) mas como a LDBEN/96 mantém a expressão Projeto Pedagógico, decidi manter a nomenclatura para analisar os artigos 13 e 14 da referida lei.

¹⁵ Confira em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12619-publicacoes-dos-conselhos-escolares>

representada, terá condições de usufruir do papel ativo neste processo ao acompanhar, opinar concordando ou discordando do que está sendo proposto como trabalho escolar para seus filhos. De acordo com Paro (2001, p. 79),

Um processo de integração dos pais na tomada de decisões na escola e especialmente na avaliação de suas atividades pode ser benéfico em duplo sentido: em primeiro lugar, porque os pais se colocam como interlocutores importantes diante dos trabalhadores da escola, especialmente os professores, que passam a ter diante de si, mais concretamente, aqueles a quem devem prestar conta da qualidade de seus serviços; em segundo lugar, porque, assim, os pais podem inteirar-se mais efetivamente dos problemas da escola [...]

Paro (2001) traz elementos importantes sobre a participação da família - não exclusivamente os pais - na gestão da escola. É um equívoco pensar que a escola se resume aos profissionais da educação e aos alunos. Por ser vista como parceira da educação escolar, a família fornece subsídios para os profissionais envolvidos, no sentido de que ela trará indícios sobre os alunos. O oposto também ocorre. Uma gestão democrática, ao aproximar a família das decisões da escola, proporciona uma relação de reconhecimento com o trabalho pedagógico que está sendo realizado ou não. Nesse sentido, a família será capaz de interpelar os posicionamentos da unidade escolar em função das concepções de educação que as famílias possuem. No entanto, não dá para confundir participação com demagogia. É prudência profissional não ser populista em vista de quebrar a lei. A gestão escolar como mediadora é o equilíbrio entre os discursos do que é e não é permitido por lei, assim como do que é ou não pedagogicamente recomendável ou aceitável para determinadas situações.

É claro que não devemos ser ingênuos: esse caminho é tortuoso com obstáculos colocados por ambos os lados. Como exemplo, a escola pode alegar que as famílias são ausentes, assim como a família pode alegar que a escola não informa sobre as coisas que ocorrem dentro da unidade ou não ensinam o que deveria ensinar. Gestão democrática não significa aceitar tudo o que é dito, mas, sim, saber mediar entre as divergências para encontrar convergências sobre a educação que a família e a escola pretendem construir.

Como foi salientado neste título a LDBEN/96 não incorporou o termo “político” ao PP. Entretanto, após 5 anos, a lei responsável pela incorporação do termo e, por conseguinte, mudança da nomenclatura legal foi o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.172/01). A única menção ao Projeto *Político-Pedagógico* se encontra numa diretriz para o Ensino Fundamental para justificar o surgimento do CE como apoio ao PPP: “Reforçando o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, surgem os conselhos escolares, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação.” (Lei nº 10.172/01, p. 18)

Como foi discutido nos parágrafos anteriores, a CF/88 e a LDBEN/96 trazem contribuições significativas ao definir caminhos, princípios e normas para estruturação e organização da educação brasileira. Porém, novamente, temos outra lei educacional que falta ser discutida: o atual Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/14). O PNE/2014 estabelece metas e estratégias para a construção de políticas educacionais que visem melhorar a qualidade da educação brasileira. O PNE/2014 é válido por 10 anos, durando até 2024. O Plano é composto por 20 metas. Cada meta possui estratégias que visem cumprir a meta na sua totalidade. A meta 19 é responsável pela gestão democrática:

assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Lei nº 13.005/14, p. 83)

A meta é, sem dúvidas, muito ampla e vaga pois pressupõe o mesmo princípio no entendimento de gestão democrática em todos os sistemas de ensino do país. A gestão democrática não cabe, apenas, num processo de efetivação relacionado a mérito e desempenho junto à consulta à comunidade escolar. Do modo como foi redigida a meta esquece a possibilidade de conflitos, mediações e negociações, por parte da comunidade escolar quando fala em consulta pública, ao estipular um prazo de dois anos. Apesar disso, como o objetivo desta monografia está relacionado ao PPP, a meta 19 possui 8 estratégias onde a estratégia 19.6 é responsável por discutir o Projeto:

estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (Lei nº 13.005/14, p. 84)

Há diferenças de interpretação sobre o PPP na LDBEN/96 e no PNE/2014. Enquanto a LDBEN/96 dá a única orientação da participação dos profissionais da educação e dos docentes na construção do Projeto Pedagógico, o PNE/2014 esmiúça este processo com maior riqueza de detalhes: há participação e consulta dos profissionais da educação, alunos e família na construção de vários documentos importantes para o planejamento escolar. A lista de tais documentos não se restringe ao PPP: o currículo escolar, plano de gestão e regimento escolar aparecem nesta estratégia e que são documentos voltados para o planejamento participativo.

Uma novidade na estratégia 19.6, elemento não mencionado na LDBEN/96, é a avaliação de docentes e da equipe gestora por parte dos pais. Mas de que maneira? O que seria feito dessa avaliação? Tais decisões ficam a escolha de cada ente federativo, em primeira instância, ou mesmo da escola? É interessante perceber a iniciativa de *feedback* da participação

da família que a estratégia apresenta. Considerando a (im)possível execução perfeita desta estratégia a participação e consulta à família durante a construção nos documentos, já citados, dá subsídios para que a mesma avalie e exija a execução daquilo que foi construído coletivamente através do CE. É capaz que o processo avaliativo por parte da família aproxime a mesma dos processos decisórios da escola, claramente, se a instituição estiver disposta a “compartilhar” o poder.

No entanto, dentro do que foi explorado de diferenças entre a LDBEN/96 e o PNE/2014, a diferença mais importante é a própria expressão Projeto Político-Pedagógico. A própria legislação educacional vigente no Brasil utiliza expressões diferentes, no que diz respeito ao Projeto. É possível que a divergência de expressões utilizadas no texto legal permita interpretações equivocadas a respeito da construção do PPP por parte da equipe gestora da escola pois “existe uma distância entre a lei formulada e o real” (PINO, 1997, p. 16). Por exemplo, a escola pode optar por elaborar um Projeto Pedagógico e argumentar que está cumprindo o princípio do artigo 14 da LDBEN/96. Já a escola do outro lado da rua, pode optar por elaborar um Projeto Político-Pedagógico. Essa escola argumentará que está cumprindo a estratégia 19.6 da meta 19 do PNE/2014. O PNE/2014 e a LDBEN/96 são leis e devem ser cumpridas. Mas cumprir o PNE/2014 é descumprir a LDBEN/96 e vice-versa? Após 22 anos de vigência da LDBEN/96, por que não houve alteração de Projeto Pedagógico para Projeto Político-Pedagógico? Não há como responder essa questão, porém a incompatibilidade entre os documentos é questionável.

Vale lembrar que, até o momento, foram discutidas leis no âmbito nacional. Cada estado precisa de um Plano Estadual de Educação (PEE) e todo município precisa de um Plano Municipal de Educação (PME). Tanto o PEE quanto o PME devem estar articulados ao PNE vigente em relação às diretrizes, metas e estratégias. O exercício dos estados e municípios é coordenar e mediar suas particularidades em concordância à diretriz nacional. Reforçando: como estados e municípios vão interpretar a obrigatoriedade da elaboração do PPP para as escolas dos seus sistemas de ensino?

O Ministério da Educação (MEC) criou o portal *PNE em Movimento* cujo objetivo é divulgar notícias, esclarecer dúvidas, monitorar e avaliar quais metas e estratégias já foram cumpridas. Além disso, o portal fornece dados sobre a situação dos PEEs e PMEs dos estados e municípios brasileiros¹⁶. Quatro anos se passaram desde a promulgação do PNE/2014. Até o

¹⁶ Segundo informações do Portal, além do Rio, Minas Gerais ainda não possui o PEE. Contudo, o projeto de lei já foi enviado ao Legislativo. Os 24 estados restantes mais o Distrito Federal estão com os PEEs sancionados.

momento, o documento-base do PEE do Estado do Rio de Janeiro está elaborado, mas não há previsão para que o mesmo vire projeto de lei. O ideal seria o PNE/2014 servir de parâmetro nacional para que cada PEE pudesse se adequar, uma vez que o PME utilizaria ambos os Planos para construir o próprio. Sem o PEE, em maio deste ano, o PME do Rio de Janeiro foi aprovado. O município do Rio de Janeiro foi o último município do Estado a aprovar o PME. Os outros 91 municípios já estavam com seus Planos prontos há mais tempo.

Inicialmente o 5º artigo do PME/Rio (Lei nº 6.362/2018) prevê uma articulação com o PPP a partir da análise e proposição de políticas públicas para efetivação do mesmo e das estratégias do Plano. Outro ponto a ser destacado é o entrelaçamento das instâncias envolvidas neste processo como está descrito no texto do artigo:

Art. 5º A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro - SME;

II - Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Vereadores;

III - Conselho Municipal de Educação - CME;

IV - Fórum Municipal de Educação do Rio de Janeiro – FMERJ.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput e seus incisos:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e do Projeto Político Pedagógico;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação. (Lei nº 6.362/2018, n.p)

Já no restante do documento o PPP é mencionado em quatro estratégias de quatro metas diferentes:

META 3: ampliar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento, até o final do período de vigência deste PME.

3.11) garantir autonomia às unidades escolares para organizarem projetos de apoio à aprendizagem e recuperação paralela, fundamentado num diagnóstico claro e preciso inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) com docentes na Unidade Escolar para realizar o acompanhamento contínuo e sistemático dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, visando reduzir o índice de retenção e melhorar a qualidade de ensino, garantindo, nesse processo, a participação de uma equipe técnico-pedagógica com profissionais concursados para atendimento aos estudantes.

META 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a considerar que a qualidade social da educação deverá ser atingida com a garantia da aprendizagem significativa dos estudantes, com a valorização dos profissionais da educação, com a melhoria da infraestrutura das unidades escolares e ainda atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB:

7.46) instituir, no prazo de dois anos após a aprovação deste Plano, o Sistema de Avaliação Diagnóstica da Rede Pública Municipal de Ensino que, a partir do Projeto Político Pedagógico de cada escola, defina, com a comunidade escolar, metas e objetivos próprios e estabeleça as demandas (infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, as situações de acessibilidades, entre outros

indicadores relevantes) ao Poder Público para o alcance das referidas metas, com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade da educação.

META 17: Valorizar os profissionais das Redes Públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência deste PME.

17.33) garantir maior autonomia da gestão escolar, com participação de todos os profissionais de Educação, a partir da descentralização de recursos financeiros para as atividades-fim, e de manutenção da estrutura, tendo por orientação o cumprimento do projeto político-pedagógico das unidades escolares.

META 19: Assegurar, por meio de Lei Municipal, a realização de consulta à comunidade escolar, visando garantir a gestão democrática e a escolha de diretores para cada unidade escolar.

19.13) garantir a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP pela comunidade escolar anualmente, assegurando a participação democrática e a autonomia dos participantes tal como garante a de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Lei nº 6.362/2018, n.p)

Cada menção ao PPP remete a um entendimento muito particular do Plano Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro em relação ao Projeto. Na estratégia 3.11 o PPP não é apresentado de forma global pois, nesta estratégia, o foco está no diagnóstico do Projeto voltado para elaboração de projetos de apoio à aprendizagem e recuperação paralela. A lógica da estratégia está voltada para melhoria da taxa de fluxo e para os alunos com dificuldade de aprendizagem. Já a proposta da estratégia 7.46 é que o diagnóstico, metas e objetivos do PPP estejam atrelados ao Sistema de Avaliação Diagnóstica da Rede Pública Municipal de Ensino, contudo é importante ressaltar que a parte diagnóstica e de ação do Projeto tenha fundamentalmente a percepção da comunidade escolar e local acerca das necessidades e problemas da escola. A estratégia 17.33 apresenta uma relação de autonomia da equipe gestora com o PPP num contexto de descentralização de recursos financeiros para efetivar o Projeto na escola. A estratégia 19.33 - e última - preza por um PPP com temporalidade breve possivelmente com metas e objetivos de curto prazo. Fica o questionamento: até onde essa estratégia é benéfica para a escola, visto que há questões com duração maior que um ano? De modo geral o PME-Rio (Lei nº 6.362/2018) demonstra uma compreensão diversificada sobre a intencionalidade do PPP dentro das escolas.

1.4 Novas perspectivas sobre o Projeto Político-Pedagógico: caminhos após o PNE 2001-2010.

Tal como foi evidenciado no título 1.2 desta monografia, a década de 90 e o início dos anos 2000 foram períodos de efervescência acadêmica no que diz respeito à divulgação e

produção de materiais científicos sobre Projeto Político-Pedagógico. No entanto, vale ressaltar que grande parte do material produzido pelos autores de referência eram distribuídos em livros que dependendo da edição, atualmente, não se encontram com tanta facilidade para compra. Com o advento da internet e a facilidade de achar artigos acadêmicos e *e-books* gratuitos na rede, nesse sentido, cabe o questionamento: caso a equipe gestora de uma escola, em fase de elaboração do PPP, estivesse à procura de materiais sobre a temática, onde buscariam referências? Que resultados surgiriam dessa pesquisa? Haveria dois caminhos: busca na internet e/ou consulta aos materiais de estudo da formação acadêmica realizada.

A partir dessa inquietação, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre possíveis resultados na pesquisa digital em duas plataformas de disseminação de materiais acadêmicos. A primeira plataforma é o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁷. A segunda plataforma pesquisada foi a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)¹⁸. Para realizar o levantamento de bibliografia sobre PPP no Portal de Periódicos da CAPES, a palavra-chave usada foi projeto político-pedagógico atrelada a três filtros para refinar a busca. O primeiro filtro foi o formato de artigo; o segundo, o tópico *Education*¹⁹ e, por último, a delimitação dos anos de publicação com base no intervalo de vigência do PNE/2001 (2001-2010) e PNE/2014 (2014-2018). Dessa forma, os parâmetros da primeira pesquisa ficaram da seguinte forma:

- Palavra-chave: projeto político-pedagógico;
- Tipo de recurso: artigo;
- Tópico: *Education*;
- Data de publicação: 2001-2010.

Já a segunda pesquisa ficou da seguinte maneira:

- Palavra-chave: projeto político-pedagógico;
- Tipo de recurso: artigo;
- Tópico: *Education*;
- Data de publicação: 2014-2018²⁰.

¹⁷ Com o objetivo de fortalecer a pós graduação no país, a ideia de criar bibliotecas para Instituições de Ensino Superior (IES) surge em 1990 pelo Ministério da Educação (MEC). Em 1995 o MEC criou o Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos (PAAP). Esse programa originou o atual Portal de Periódicos da CAPES, lançado no dia 11 de novembro de 2000 para a comunidade acadêmica do país.

¹⁸ Criada em 1998, a SciELO foi resultado de um projeto de pesquisa entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com o Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹⁹ Não havia a palavra Educação nas opções listadas: apenas na língua inglesa.

²⁰ O limite é 2018 pois não há como saber as futuras produções até 2024.

Foram encontrados sessenta e oito artigos no recorte temporal 2001-2010, sendo vinte e três artigos contendo a nomenclatura Projeto Político-Pedagógico no resumo. Inicialmente, os artigos foram selecionados com base neste critério. Um ponto a ser chamado atenção é a quantidade de artigos discutindo a nomenclatura Projeto Pedagógico: seis no total. Considerando a vigência do PNE/2001 no momento em que o material foi redigido, onde já se falava em Projeto Político-Pedagógico, é possível que a adoção dessa nomenclatura tenha ocorrido em consonância com a LDBEN/96, uma vez que ela mantém o nome Projeto Pedagógico. A partir desse material, vemos que não há consenso a respeito da nomenclatura a ser utilizada mesmo com toda ênfase dada na década de 90 mais a legitimidade legal que o PNE/2001 traz em seu texto.

Sobre a pesquisa utilizando o recorte temporal 2014-2018, o resultado foi diferente. Foram encontrados cento e trinta e sete resultados sendo vinte e quatro artigos contendo a nomenclatura Projeto Político-Pedagógico nos resumos. Também houve ocorrência do uso da nomenclatura Projeto Pedagógico em dois artigos na pesquisa. Contrapondo com o recorte temporal anterior houve diminuição desse uso, mas não sua “extinção” mesmo com quatro anos de diferença no recorte temporal realizado para levantamento bibliográfico.

Para realizar o levantamento bibliográfico sobre PPP na SciELO foi utilizado apenas a palavra-chave projeto político-pedagógico. Quando se colocava o período, não acusava resultado. Por este motivo, foi usado somente a palavra-chave. Foram encontrados vinte e quatro artigos. Desses vinte e quatro, apenas dez continham a nomenclatura Projeto Político-Pedagógico no resumo. Assim como foi no Portal de Periódicos da CAPES, a pesquisa feita SciELO apontou dois artigos discutindo Projeto Pedagógico.

Considerando que o PPP é a instância máxima de planejamento escolar, é importante salientar que não há um “modelo único” de PPP. Alguns autores discutem o Projeto como um documento norteador das práticas educativas que precisa ser planejado pelos atores sociais do contexto escolar em questão. Dessa forma, o PPP buscaria superar a “divisão” do trabalho pedagógico (Zanardini e Batista, 2011). Távora e Gonçalves (2012) entendem o PPP como uma maneira de organizar o trabalho pedagógico voltado para superar os conflitos e, na medida do possível, eliminando o autoritarismo e a competitividade, que transitam no interior da escola. Já Barbosa (2012) indica que a elaboração do PPP também deve perpassar pelo discurso normativo das leis como o PNE, LDBEN/96 e os Planos Municipais/Estaduais de Educação, para estar em consonância com as mesmas. Em outras palavras, não cabe às escolas decidir se

querem ou não construir um PPP. Ele é reconhecido e obrigatório perante as leis que regem a educação brasileira.

Os autores apresentados no parágrafo acima não fazem parte das amostras coletadas. Mas suas contribuições foram utilizadas para mostrar como o PPP pode ser analisado. A partir dessas possibilidades de analisar e compreender o Projeto Político-Pedagógico, consideramos quatro critérios para apurar os resultados encontrados no levantamento bibliográfico da CAPES 2001-2010, 2014-2018 e SciELO, sendo eles:

1. Análise de políticas públicas (municipais, estaduais ou nacionais);
2. Apresentação de estudo de caso;
3. PPP como análise documental da pesquisa;
4. PPP como achado da pesquisa, ou seja, resultado.

Dos vinte e três artigos achados dentro do recorte temporal 2001-2010 da CAPES, permaneceram dois artigos. Já no recorte temporal 2014-2018 da mesma plataforma, dos vinte e quatro artigos encontrados, permaneceram três artigos. Por último, dos dez artigos levantados pela SciELO, restaram três. Nesse sentido, pela diminuição brusca entre o que foi encontrado e o que permaneceu, o material apresentou uma tendência em compreender e analisar o Projeto Político-Pedagógico de maneira secundária. A maioria do material descartado era estudo de caso e análise documental. É claro que a amostra não permite generalização pois nos detemos em duas plataformas de pesquisa, restringindo por tempo e selecionando apenas artigos.

O primeiro apontamento oriundo do levantamento bibliográfico é refletir sobre o que realmente desejamos inovar no ambiente escolar com o principal objetivo de promover uma educação de qualidade pensada para a formação da cidadania, a partir de duas concepções: regulatória ou emancipatória (VEIGA, 2003). O PPP pautado na inovação regulatória resulta em parâmetro de regulação pois busca homogeneizar os processos intraescolares e “prevalece uma concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural” (VEIGA, 2003, p. 270-271). Um exemplo de descontextualização proveniente da inovação regulatória é a implementação de programas e/ou projetos governamentais e parcerias com institutos e/ou ONGs, dos mais diferentes nichos, atuando dentro da escola.

A inovação emancipatória compreende o PPP como um documento capaz de articular os segmentos da escola em prol de uma educação contextualizada e significativa para a aprendizagem dos alunos, dentro do contexto em que a escola se apresenta. É superar as relações

de poder fragmentadas e autoritárias para refletir sobre a coletividade necessária para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Porém, vale lembrar que a inovação emancipatória não nega a presença da burocracia e nem das outras instâncias acima da unidade escolar.

O segundo apontamento vem da contribuição de Silva (2003) ao discutir os efeitos quando uma instituição externa entra no espaço escolar. Segundo a autora, há dois tópicos que precisam ser repensados: tempo e o Projeto Político-Pedagógico. O tempo da escola e dos sujeitos envolvidos difere do tempo do projeto/programa que foi implementado lá. Ou seja, a execução do projeto/programa será realizada em detrimento dos períodos destinados ao ensino e ao planejamento da instituição. A ausência do tempo próprio da escola favorece, por exemplo, a elaboração do Projeto realizado apenas pelo diretor, diretor e o coordenador pedagógico ou ainda a não construção do PPP. Ao priorizar a execução do projeto/programa, a equipe gestora da escola se vê diante de um dilema para mostrar resultados baseado num planejamento que não foi realizado por aquela comunidade escolar e local. Para Silva (2003), o desafio colocado para a equipe gestora é não mudar “[...] rapidamente para outros projetos, programa e planos [...]. Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político-pedagógico no centro de nossas discussões e práticas [...]” (SILVA, 2003, p. 299).

E quando há entrada de outros profissionais dentro da escola? Penteado e Guzzo (2010) questionam a atuação do psicólogo na construção de um PPP emancipatório. O psicólogo age como “agente duplo” pois ao mesmo tempo em que está inserido no cotidiano escolar, ele também precisa ser o “advogado do diabo” provocando a reflexão e a consciência nos sujeitos de que suas ações deles implicam nas relações instituídas no interior da escola. É uma posição delicada pois este profissional entra no espaço escolar para gerar rupturas, seja acompanhando o desenvolvimento dos alunos, questionando o relacionamento dos responsáveis na escola ou, até mesmo, incentivando a parceria da comunidade local com a escola.

A entrada de outros profissionais não formados para o campo educacional é curiosa. A ação desses profissionais é como se a equipe gestora não possuísse capacidade para incentivar os sujeitos em torno da construção do PPP. Inclusive a pesquisa realizada por Penteado e Guzzo encontraram os mesmos obstáculos que, normalmente, são alvo de reclamação das equipes gestoras, sem a presença de um psicólogo: falta de tempo, falta de participação por parte dos professores e alguns familiares, conflitos internos e mudança de gestão na Secretaria Municipal de Educação.

Os autores Souza e Menezes (2017) analisaram onze PEEs com o objetivo de verificar sua articulação com outros mecanismos de gestão incluindo o PPP. Por não se tratar de uma política pública vertical, imposta às escolas, o Projeto Político-Pedagógico assume pesos diferentes para cada estado. São Planos que buscam valorizar o PPP como um documento que viabiliza e legitima as reivindicações da escola voltadas para suas particularidades e demandas das unidades escolares. Nessa perspectiva, o PEE dos estados analisados coloca questões distintas referentes ao PPP mas que, de modo geral,

percebe-se que o PPP assume relativa importância nesses PEEs, notadamente quando reafirma o seu potencial em favorecer quer a democratização da gestão do ensino público, especialmente por meio de objetivos e metas articulados à busca por assegurar processos participativos nas escolas das redes estaduais e municipais, quer a autonomização dessas mesmas unidades escolares, agora por intermédio de objetivos e metas vinculados à garantia do atendimento às demandas locais específicas, traduzidas no e pelo conjunto das modalidades de ensino. (SOUZA; MENEZES, 2017, p. 17)

As autoras Souza e Almeida evidenciam um aspecto que não foi discutido até agora na presente monografia. Elas investigam o espaço destinado para o PPP na proposta curricular de Santa Catarina para a Educação Infantil (EI). De acordo com as autoras “sua preocupação é com a participação da comunidade, currículo e avaliação” (SOUZA; ALMEIDA, 2016, p. 144). É óbvio que são pontos cruciais para o processo de elaboração, implementação e avaliação do PPP. Porém é necessário ter cuidado para não cairmos numa visão generalista de Projeto. A EI, o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM) exigem perspectivas distintas de educação pois as necessidades da EI não condizem com o EM e assim por diante ou vice-versa. Dessa forma as autoras nos convidam a refletir sobre os discursos que perpassam pelo debate acadêmico do PPP. Será que o Projeto está “limitado” a pensar apenas na participação, currículo e avaliação? As equipes gestoras pensam nessas especificidades envolta na organização pedagógica quando chega a hora de envolver a comunidade escolar e local?

Guedes, Silva e Garcia trazem contribuições pertinentes ao debate do PPP ao pensá-lo na perspectiva da educação em direitos humanos, em cada fase do Projeto: elaboração, implementação e avaliação. A escola necessita de uma revisão para assegurar um ambiente que possibilite o desenvolvimento do aluno e promova o ser humano na igualdade de direitos, respeitando a diversidade apresentada pelos sujeitos. O PPP, de acordo com os autores, é “[...] implantar uma educação que se fundamenta nos princípios da democracia, da diversidade, da inclusão e da cidadania.” (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p. 586-587). Se o PPP estiver pautado na educação em direitos humanos, ele não sofrerá descontinuidade, por exemplo, caso

haja mudança de gestão na escola. Ao pensar nesse pressuposto, a comunidade escolar e local conseguem articular a diversidade presente no espaço escolar.

Por fim, o levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da CAPES (2001-2010), (2014-2018) e SciELO resultaram em dois artigos interessantes. Osvaldo de Jesus, em contraposição ao Projeto Político-Pedagógico, defende o Planejamento Estratégico Escolar. Sua argumentação parte do princípio de que o PPP está defasado pois a presença do Projeto não resulta em melhores resultados nas avaliações externas realizadas pela escola. O Planejamento Estratégico Escolar, na visão do autor, permitiria maior eficiência por parte da escola pois ao contrário do PPP o Planejamento Estratégico Escolar exigiria planejamento, execução e avaliação. Ora, o que estamos discutindo nesta monografia até o momento? O PPP também prevê as mesmas etapas. Mas a educação não é engessada: lida com sujeitos com diferentes histórias de vida mais às exigências do próprio sistema educacional. Por isso o Projeto sofre para ser elaborado, implementado e avaliado.

Por fim, o segundo artigo interessante é dos autores Márcio Gatti e Matheus Almeida. Durante a coleta de dados para a pesquisa os autores se depararam com a resistência na entrega dos PPPs das escolas selecionadas. Este fato os motivou para a escrita deste artigo pois

na medida em que um PPP, teoricamente, se faz de modo participativo e se direciona tanto à comunidade quanto aos órgãos superiores à escola questiona-se obviamente sobre os polêmicos significados de “democracia” e “gestão democrática” que nortearam e norteiam a elaboração e a difusão dos PPP que fomos impedidos de ler e ou cuja leitura sofreu algum tipo de resistência. (GATTI; ALMEIDA, 2017, p. 208)

O medo da responsabilização por um planejamento mal feito - ou que não atenda as expectativas externas - assombra as escolas ao ponto de não mostrarem o PPP. Porém tem o lado em que as equipes gestoras arrumam desculpas para não assumirem que não têm um PPP. É possível que a negação aos pesquisadores ocorra com os responsáveis, alunos, funcionários e para a comunidade local? Nesse sentido, a unidade escolar incide no erro e afasta os sujeitos que realmente importam no processo educativo. O Projeto Político-Pedagógico é um documento público. Quando a escola encara sua falha e assume que não tem PPP, é uma avaliação institucional do que está sendo feito no espaço escolar. É momento de autocrítica.

Para fins de esclarecimento, a presença de apenas um artigo da Ilma Veiga não significa que os outros autores de referência sobre PPP - e a própria Veiga - não tenham produzido mais artigos ou publicado livros a respeito do tema. Vimos os diferentes panoramas para estudar o PPP, mas são frágeis e deficientes em relação ao alcance nas escolas. Ainda que a equipe gestora tenha acesso e consiga planejar, implementar e avaliar o PPP fundamentado nos autores de referência ou quaisquer outros, como essas leituras contribuem para a atuação

da equipe no cotidiano escolar? No próximo capítulo, veremos o que é necessário para uma equipe gestora lidar com os desafios colocados para a educação na atual década além de possibilitar uma escola democrática, autônoma, participativa com um PPP significativo para a comunidade escolar e local.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: RESSIGNIFICAÇÕES FRENTE ÀS DEMANDAS DO COTIDIANO ESCOLAR

2.1 Atribuições da LDBEN/96 e das Diretrizes para o curso de Pedagogia: gestor escolar em foco?

Como foi discutido no primeiro capítulo, a legislação educacional vigente exige que as escolas públicas brasileiras desenvolvam a gestão democrática com participação de alunos, responsáveis, professores, funcionários, a equipe gestora da unidade (comunidade escolar) e com a comunidade local. A participação de tais segmentos ocorre através do Conselho Escolar que, reforçando o que já debatido, é uma instância participativa e representativa desses sujeitos onde há tomada de decisões político-pedagógicas, administrativas, financeiras entre outras. Considerando essas premissas para a organização escolar em todos os aspectos possíveis, a escola ainda precisa ter o PPP. Balancear as exigências legais com as demandas dos sujeitos presentes na escola, não esquecendo, é claro, qual é a principal finalidade da escola - aprendizagem dos alunos - exige da equipe gestora “[...] modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças e atitudes [...])” (LIBÂNEO, 2001, p. 3) Em outras palavras, o cotidiano escolar exige uma formação específica por parte da equipe gestora. Nesse sentido, cabe questionar: o que a LDBEN/96 nos elucida sobre a formação para a gestão escolar para as escolas públicas brasileiras? A LDBEN/96 prevê, em seu artigo 64, que

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de Pedagogia ou em nível de pós graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (1996, p. 43)

De acordo com Fernández (2016, p. 119), “entretanto, as orientações para essa formação só se consolidaram em 2006, por motivo da implementação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.” É a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) (Resolução CNE, CP nº 1, de 15 de maio de 2006) que, em tese, a formação para o gestor escolar teria espaço para ser pormenorizada. Segundo o 4º artigo das Diretrizes (2006, p. 2),

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III. produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A partir do que foi exposto, o curso de Pedagogia foca predominantemente na formação de professores para Educação Infantil, Séries Iniciais, Ensino Médio (curso Normal) e atuação na Educação Profissional como serviço e apoio educacional. Em outras palavras, o curso está voltado para a docência. Maria Amélio Franco, José Libâneo e Selma Garrido Pimenta (2007, p. 84), ao analisarem as potencialidades e limites das Diretrizes, ratificam a abrangência da Pedagogia ao afirmarem que “[...] a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. [...] A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência.”

Dito isso, a redação do artigo não menciona a dimensão da gestão escolar, da possibilidade do pedagogo formado trabalhar neste campo de atuação. As responsabilidades atribuídas para a equipe gestora da instituição para planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar para o contexto escolar são esclarecidas no parágrafo único do artigo. Contudo são pontuadas como atividades docentes. Nesse sentido, é necessária trazer a reflexão realizada por Libâneo (2001) onde o autor distingue a diferença entre trabalho pedagógico e trabalho docente pois

[...] uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (2001, p. 12)

Se compararmos o que é afirmado pelo parágrafo único, articulando com a contribuição de Libâneo, é possível constatar que as próprias Diretrizes são ambíguas na definição de atividade docente em espaços não-escolares, por exemplo. Na visão de Libâneo, tais funções de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação num espaço não-escolar seriam trabalho pedagógico e não docente. Porém, ao priorizar a docência, as Diretrizes pressupõem um perfil de egresso do curso de Pedagogia. O 5º artigo das Diretrizes elenca 16 aptidões necessárias ao pedagogo formado. Destaco algumas para exemplificar as diferentes demandas apresentadas a esse profissional:

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face das realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares. (2006, p. 2)

De modo geral, as seis aptidões selecionadas perpassam pelas responsabilidades de uma equipe gestora pois já apresentam possíveis cenários de diversidade, que serão encontrados dentro de uma escola (aptidões V, IX e X). A gestão terá que agir sobre as mesmas de maneira democrática em conjunto com a comunidade escolar e local tendo o PPP como norteador dessas ações. A aptidão VIII trata justamente do papel mediador da equipe gestora em relação ao entrelaçamento entre família, escola e comunidade. Todavia é interessante perceber que, embora sejam responsabilidades da gestão, as aptidões V, IX, X e VIII não mencionam a gestão explicitamente na redação. Do total das 16 aptidões previstas pelo 5º artigo apenas duas estão diretamente relacionadas à gestão escolar, onde uma menciona o Projeto Pedagógico. Aliás, o uso dessa nomenclatura chama atenção pois, como foi constatado no primeiro capítulo, o PNE/2001 foi a primeira lei educacional nacional que menciona o Projeto Político-Pedagógico, corroborado pela vasta literatura acadêmica sobre PPP da década de 90 e início dos anos 2000.

A falta de inclusão da formação para a gestão escolar na redação do 4º artigo, uma vez que ele está diretamente relacionado com o 5º artigo, visto que o mesmo prevê aptidões voltadas para a gestão escolar por parte dos egressos de Pedagogia é tema de questionamento para Franco, Libâneo e Pimenta. Os autores apontam a falha ao evidenciarem a escolha das Diretrizes de replicar o artigo 64 da LDBEN/96 sobre a formação para gestores escolares em cursos de pós-graduação no 14º artigo das Diretrizes. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 93),

Do mesmo modo, o artigo que trata da formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão etc (artigo 64 da Lei nº 9394/96) em nível de pós-graduação está inteiramente desconectado dos demais, deixando dúvidas aos dirigentes de cursos de formação. Além disso, a resolução ignora a prescrição legal da LDBEN de que essa formação deve ser feita também em cursos de graduação em Pedagogia.

Sem ter a intenção de aprofundar nessa questão, é válido lembrar que as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem autonomia pedagógica para decidirem sobre a grade curricular do curso de Pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) não caracterizam um passo a passo sobre como os currículos deverão ser feitos, mas mostram indícios e caminhos para tal. A omissão das Diretrizes para definições mais concretas para a gestão escolar abre precedentes para interpretações das mais diversas pelas IES. A pesquisa desenvolvida pelos autores Selma Garrido Pimenta, José Cerchi Fusari, Cristina Araújo Pedroso e Umberto de Andrade Pinto teve o objetivo de analisar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo, entre os anos de 2012 e 2013, ofertadas por instituições públicas e privadas. A pesquisa analisou 144 instituições no total, sendo 69% dos cursos de Pedagogia oferecidos em faculdade, 13% por centros universitários e 18% por universidades.

No que diz respeito à análise das matrizes curriculares das instituições selecionadas foram criadas nove categorias e subcategorias para classificar as disciplinas das matrizes. As categorias *Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais*, totalizando 5,64% da carga horária total das 144 instituições analisadas e 5,34% quanto ao número de disciplinas, e *Conhecimentos relativos à gestão educacional*, totalizando 6,73% da carga horária e 6,35% quanto ao número de disciplinas exemplificam a insuficiência do debate sobre gestão escolar na grade curricular dos cursos de Pedagogia, ao menos no estado de São Paulo. Segundo Pimenta et. al (2017, p. 22), “esses dados são preocupantes, pois o campo de conhecimento relacionado a essas categorias, ao tratar da organização dos sistemas de ensino e das políticas curriculares, podem contribuir para a formação do professor numa perspectiva crítica.”

A falta de especificidade por parte das Diretrizes faz com que a formação específica do gestor escolar ocorra na pós-graduação *Lato Sensu*, na Especialização, apoiado na possibilidade prevista no artigo 64 da LDBEN/96. Atrelado a isso, o nível de complexidade e demandas do trabalho de um gestor escolar contribui para essa busca após a formação inicial pois a Pedagogia se mostra escassa para as atuais demandas - que serão tratadas posteriormente - para uma gestão escolar que deve ser democrática e participativa, priorizando a construção de um PPP que realmente faça sentido para os segmentos presentes na escola. (ALBUQUERQUE, 2010).

Heloísa Lück contribui para o debate ao ressaltar a função primordial dos sistemas de ensino sobre

[...] a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação [...]. Essa responsabilidade se torna

mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (MACHADO, 1999), como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino. (LÜCK, 2000, p. 29)

A carga de trabalho envolvida na gestão escolar faz com que muitas vezes não haja a possibilidade de realizar uma Especialização como a LDBEN/96 prevê. São afazeres pedagógicos, administrativos, financeiros, burocráticos, atendimento aos responsáveis, professores, alunos, demandas de órgãos externos à escola e a elaboração, implementação e avaliação do PPP que ocupam os gestores escolares além da carga horária do local de trabalho. Como organizar a agenda profissional e pessoal de forma a encaixar uma Especialização para aprimorar o trabalho realizado na escola? Da mesma forma há muitas regiões que carecem de oferta local deste tipo de cursos em universidades públicas, obrigando aos gestores a longos deslocamentos e ao pagamento de mensalidades, transporte e estadia nas cidades onde são oferecidos.

Frente a essa realidade, a prioridade deve ser os cursos de capacitação ou complementares oferecidos pela própria Rede escolar. É usar o sistema educacional para o benefício profissional e da escola em que o gestor está atuando. Mas, além de muitas vezes estes cursos não serem oferecidos, os sistemas de ensino são capazes de desestimular a decisão dos gestores escolares “[...] a investirem em sua formação uma vez que, em muitas situações, a permanência no cargo de gestor escolar vai depender de arranjos políticos locais.” (AMARAL; SOUZA, 2014, p. 11)

Contudo o gestor escolar não pode analisar o investimento na própria carreira partindo da ótica de que os sistemas de ensino estarão contra seu direito de aprimoramento. De uma forma ou outra é reforçar que “o gestor [...] precisa constantemente atualizar seus conhecimentos acerca das dimensões da gestão, como a pedagógica, a administrativa e a financeira,” (COSTA; LIMA; LEITE, 2015, p. 74) principalmente em relação aos novos desafios e demandas que estão postas no cotidiano da escola.

2.2 Novas demandas para a gestão escolar: saberes e habilidades necessárias para o gestor escolar.

A equipe gestora da escola é responsável por coordenar, implementar e avaliar o PPP pensado para a escola em questão, cabendo a ela instigar e certificar que existe a possibilidade desse processo ocorrer de maneira democrática, participativa e autônoma para a comunidade

escolar e local. Nessa perspectiva, Fernández (2016, 2018) chama a atenção para as mudanças que o sistema educacional passou, trazendo, assim, novas demandas para a gestão escolar, demandas essas que não emanam da escola tais como "[...] ampliação de projetos, parcerias e recursos que passam a ser administrados pela escola e que demandam habilidades específicas de negociação, planejamento, rendição de contas escolares e a demanda pela avaliação institucional que vem se instituindo com firmeza através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)." (FERNÁNDEZ, 2016, p. 121)

As constantes exigências do sistema educacional implicam numa nova relação da equipe gestora com sua própria formação, a partir de uma expectativa de como ressignificar sua formação inicial/continuada dentro do que é esperado pelo sistema educacional. Partindo do mesmo projeto coordenado pela professora Silvina Fernández, em sua monografia, Carina Neves elucida alguns pontos sobre a formação dos gestores escolares, no âmbito do município de Duque de Caxias. Na análise de dados de Neves (2016), foi constatado que os gestores escolares analisados criticam a formação inicial realizada, mas que, ainda sim, utilizam algumas referências teóricas “como uma fonte de pesquisa, colaboração para a reflexão das ações empregadas no dia-a-dia da profissão ou para orientar o pensamento dos gestores.” (NEVES, 2016, p. 70). Entretanto, de acordo com Neves (2016), há uma relação de ambiguidade no que diz respeito à relação entre os gestores escolares e os referenciais teóricos que “por hora enfatizam os conceitos teóricos como importantes e necessários, em contrapartida, se opõem à teoria, considerando-a distante do cotidiano profissional.” (NEVES, 2016, p. 76-77).

Relação ambígua ou não, o fato é que a equipe gestora precisa ter clareza que assumir um cargo público de responsabilidade por uma instituição perpassa pela obrigação de tomar decisões pautadas em justificativas objetivas, baseadas em dados que corroborem suas escolhas. Essa lucidez é essencial para que saíamos do discurso “fiz assim porque eu quis.” Lück (2000) enfatiza quais seriam os saberes e habilidades imprescindíveis para uma boa gestão escolar que, legalmente, precisa ser democrática

[...] sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e avaliar o projeto político da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. (p. 29)

A princípio, podemos pensar que a lista de Lück reflete o que seria normal para a equipe gestora. Sempre reafirmar o óbvio é um exercício constante para não esquecermos o que

importa numa gestão escolar. Entretanto o cotidiano escolar é dinâmico e as situações e suas soluções são quase imediatistas. Preocupações como falta de merenda, demora no repasse de verbas, falta de materiais para as atividades em sala de aula, cotas para xerox²¹, violência, ausência dos responsáveis nas escolas, briga entre alunos, desentendimentos entre professores emergem com facilidade para serem resolvidas. Em alguns casos, os saberes e habilidades descritas pela autora não se concretizam na correria do dia a dia. A gestão é ação e reflexão.

A equipe gestora hoje em dia, na situação em que vive de tanta diversidade de pessoas dentro da escola, de pessoas com outros códigos de interação dentro da instituição, se vê diante de conflitos de naturezas distintas. Toda convivência gera conflito. Tem que negociar, mediar conflitos. Se retomarmos as Diretrizes, elas não mencionam a importância da mediação de conflitos, por exemplo. Temos escolas dentro de favelas. O caveirão entra, a boca de fumo está na esquina e a equipe gestora terá que saber como analisar essas situações: o que pode, o que não pode, o que deve e o que não deve fazer. Ninguém aprende em meio aos tiros. Ninguém aprende morto. Cavalcanti (2008, p. 37), ao realizar uma etnografia em favelas cariocas sobre a violência, argumenta que o tiroteio “[...] produz uma temporalidade concretamente experimentada como uma antecipação, como uma quase espera pela próxima ocorrência, engendrando uma série de rotinas de evitar e avaliar riscos.” A equipe gestora está preparada com procedimentos do que fazer nesses momentos? Ela terá noções de segurança para manter os alunos seguros em meio ao caos provocada pelos tiros?

Para corroborar essa idéia, Costa, Lima e Leite (2015) ajudam a repensar a relação de ambiguidade descrita por Neves (2016) ao ratificarem que

[...] podemos afirmar que a ideia de prontidão para o exercício da gestão escolar, pautada exclusivamente no domínio de um determinado conjunto de conhecimentos de natureza técnica sobre administração, legislação e planejamento é incorreta. Tais conhecimentos são pontos extremamente importantes, mas o que trará sentido e significado para todo esse referencial de natureza teórica será sua contextualização concreta no chão da escola, a partir da dinâmica que envolve diferentes sujeitos e subjetividades, demandando do gestor a capacidade de analisar situações, fundamentar suas decisões e resolver os problemas que se apresentam de forma legal e ética. (2015, p. 75-76)

O problema apresentado para a formação do gestor escolar é que quanto mais se exige da escola, menos gestores são formados. É uma contradição. Um exemplo é analisar e interpretar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).²² A expectativa é que a

²¹ No município do Rio de Janeiro, quando uma escola estoura a cota mensal de xerox, ela fica impossibilitada para tirar mais cópias. Segundo relatos em estágios, a saída é usar o mimeógrafo e pedir doações de papéis A4 para os responsáveis dos alunos.

²² Criado em 2007, o IDEB “[...] reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas

equipe gestora saiba interpretar os dados deste indicador para melhorar a qualidade da educação oferecida pela instituição. Professores e equipe gestora possuem o direito de interpretar se o indicador reflete ou não a realidade do ensino oferecido pela escola. Contudo não podem negar a potencialidade das informações advindas do IDEB. O propósito de interpretar e analisar é modificado quando “[...] em alguns sistemas, a partir de políticas de responsabilização “forte” (*high stake*), se atrela a peculiares consequências para a equipe escolar em caso de atingir ou não as metas estipuladas.” (FERNÁNDEZ, 2016, p. 121). Em muitos casos, a gestão da escola enxerga as avaliações externas com maus olhos o que dificulta ainda mais discutir os resultados com a comunidade local através do Conselho Escolar ou de outras instâncias escolares, como as plenárias docentes, conselhos de classe, reuniões de responsáveis etc.

O Conselho Escolar também é outro exemplo para a equipe gestora exercer a habilidade de diálogo e negociação. Os representantes dos alunos, professores, responsáveis, funcionários e comunidade local possuem interesses distintos neste espaço deliberativo, assim como a equipe. Um representante não tem mais razão que o outro. O equívoco da equipe gestora é acreditar na possibilidade de influência sobre o raciocínio do outro, presumindo que o cargo ocupado dentro da escola tenha mais legitimidade que o coletivo. O pensamento descrito, inclusive, é um empecilho para uma escola que se propõe democrática, autônoma e participativa. Dialogar e negociar partem do princípio da escuta sensível e da capacidade de ceder, sem desconsiderar o próprio posicionamento, com o objetivo de chegar num consenso. E quando não encontram o consenso? Neste caso, corre-se o risco do cargo ocupado falar mais alto em prol de uma solução rápida. Ainda há outra configuração de CE quando “[...] os conselheiros têm sua ação reduzida à validação das ações tomadas pelas gestões escolares, sem a efetiva consulta aos segmentos, numa perspectiva autocrática de gestão.” (COSTA; LIMA; LEITE, 2015, p. 73)

É muito bonito dizer escola participativa, certo? Como a equipe gestora lida com a falta de participação dos atores sociais da escola? Temos dois caminhos interpretativos. O primeiro é o desinteresse desses indivíduos, incluindo professores. Em sua pesquisa, João Malheiro investigou como as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro construíam seus PPPs. O autor entrevistou 30 professores divididos entre 9 escolas de diferentes bairros. Foram analisados motivos intrínsecos (nível individual) e os extrínsecos (nível coletivo) que facilitam

avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.” Disponível em: <<http://inep.gov.br/ideb>> Acesso: 02 nov 2018.

ou dificultam a participação no PPP pelos docentes. 65,22% dos motivos intrínsecos eram recursos humanos. De acordo com Malheiro (2005, p. 88),

[...] muitos estavam desmotivados/sem esperança de que sirva algo para o PPP, [...] seguidos dos que alegavam dificuldades de relacionamento, seja com a própria direção da escola, seja com alguns professores e alunos da comunidade escolar alegando que não queriam se misturar com essa comunidade por sentirem barreiras em aspectos socioeconômicos-culturais, que os diferenciavam. Por fim, o terceiro motivo que sobressaiu nesta categoria foi a falta de compromisso de muitos professores com a educação. [...] Muitos professores alegaram falta de tempo, justificando que a necessidade de terem que dar muitas aulas em várias escolas, muitas vezes distantes entre si, para sobreviverem, lhes impossibilitava interessar-se pelo PPP, participar das reuniões e até conseguir fôlego para dar uma maior atenção aos alunos.

Já os motivos extrínsecos tiveram resultado parecidos com os intrínsecos com algumas alterações de percentual nas respostas dadas. 57% dos motivos extrínsecos eram recursos humanos. O autor constatou que as dificuldades de relacionamento dobraram comparado aos motivos intrínsecos. Segundo Malheiro (2005, p. 88)

Muitos reclamaram que sua opinião nunca era levada em conta, que o consenso dificilmente existia e que o grupo mais forte era sempre o que levava a melhor. Muitos ainda afirmaram que não gostavam de ser avaliados pelos próprios colegas e que a falta de reuniões e de diálogo levava ao distanciamento e a desunião.

Os dados da pesquisa do autor nos revelam uma nova perspectiva tirando a culpa dos responsáveis como sendo o “único segmento” não envolvido nas decisões da escola. Os professores apresentam múltiplos fatores para a ausência de “espírito” nas decisões coletivas, principalmente no PPP. No caso dos responsáveis, a rotina familiar, trabalho e outros compromissos normalmente se apresentam como motivos de ausência em reuniões, entrega de boletins, para conversar sobre comportamento do aluno ou qualquer outra questão. O segundo caminho interpretativo questiona se a escola, enquanto espaço público, é convidativa para participação. Isto é realizar uma autocrítica para ver até que ponto os sujeitos reconhecem a escola enquanto local propício ao debate e contribuição para uma educação de qualidade. Cabe à equipe ter uma atitude proativa para buscar outras alternativas para melhoria participativa na gestão democrática. É importante lembrar que não traçar outros caminhos também é um posicionamento por parte da equipe gestora. Nem todos estão dispostos a realmente “meter a mão na massa.”

A prestação de contas implica em outro desafio para a equipe gestora tanto para comunidade escolar e local, quanto para órgãos superiores à escola. O dinheiro público mal explicado provoca consequências legais tanto para a escola quanto para os gestores escolares. O uso ou não do dinheiro tem que ser acertado através do CE. Quando houver troca de equipe gestora ainda corre-se o risco da nova equipe não poder usufruir dos recursos destinados à

escola, caso tenha ficado alguma pendência. Em outras palavras, as tarefas financeiras são permeadas de tensão e zero espaço para manobras sem que haja consequências para o próximo.

Em meio a toda a complexidade que a gestão escolar apresenta no seu cotidiano ainda temos a elaboração, implementação e avaliação do PPP. Entretanto o caos não pode substituir a obrigatoriedade legal do Projeto. A efetivação da gestão democrática atrelada ao CE e ao PPP acabam não sendo prioridades como a legislação educacional vigente exige. Se houver CE operante e um PPP, um dos dois apresentará falhas em algum aspecto e/ou momento. É uma faca de dois gumes: estão cientes do que a lei exige, mas falta a reflexão para a ação. Isso acarreta em falta de parâmetros para decidir em situações futuras. Não criar rotinas e procedimentos abre precedentes para o imprevisto no cotidiano e espaço para interpretações pessoais sobre como agir. (BURGOS; CANEGAL, 2011)

A demanda e a pressão colocadas na gestão escolar muitas vezes não correspondem aos desejos dos sujeitos da escola que almejam por uma educação pública, autônoma, democrática, laica, inclusiva e participativa. O cotidiano escolar é cheio de nuances e minúcias. A interpretação da equipe gestora a respeito desse ambiente parte de experiências prévias e, é claro, da formação inicial e continuada realizadas durante a carreira. Por isso,

[...] deve ser reinventado o lócus de formação do gestor capaz de contribuir para uma nova educação, preparado para atuar no estreito espaço de autonomia escolar, sujeito que é às limitações de uma organização burocrática, e enfrentamento das demandas externas e internas do cotidiano. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 11)

No próximo capítulo, o percurso metodológico da monografia será detalhado. Também veremos o que os dados analisados nos revelam sobre os indícios da formação de gestores escolares no Projeto Político-Pedagógico.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

3.1 Localização da pesquisa.

A presente monografia faz parte do projeto em andamento “Concepções de planejamento e gestão escolar: políticas públicas, projetos político-pedagógicos e democratização no cotidiano escolar”. O projeto busca conhecer quais são as concepções de planejamento propostas para a gestão escolar pelas políticas públicas educacionais atuais, visando à compreensão das questões e tensões que essas propostas e concepções configuram no cotidiano escolar em função da democratização da educação.

O projeto selecionou quinze escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e quinze escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias. A escolha por ambos municípios foi pautada no fato de um município possuir políticas de responsabilização de alto impacto²³, no caso do Rio de Janeiro, e por Duque de Caxias não possuir tal política. A amostra de escolas foi baseada em pesquisa anterior chamada “Observatório Educação e Cidades: Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro,” no ano de 2012.

Para a escolha das escolas, foram traçados dois critérios. Em relação ao alunado, selecionamos escolas que atendem alunos com nível sócio econômico heterogêneo. Em relação às escolas, selecionamos aquelas com os mais altos e baixos índices de desempenho no IDEB. No momento de seleção das escolas, a política de responsabilização de alto impacto no município do Rio de Janeiro era concedido através do Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro (IDE-Rio)²⁴. O Prêmio Anual de Desempenho era uma espécie de 14º salário destinado aos profissionais que alcançavam a meta para a escola onde trabalhavam. Atualmente a bonificação não existe mais no município.

O foco desta monografia será o município do Rio de Janeiro. O projeto coordenado pela professora Silvina Fernández começou em 2014 no município de Duque de Caxias. No

²³ Lopes (2013) analisa a política de responsabilização educacional no município do Rio de Janeiro. Segundo essa autora, existem estados que possuem políticas de responsabilização de alto impacto, como é o caso do Rio de Janeiro, Ceará e São Paulo. No caso do Rio de Janeiro, a política de responsabilização é forte porque, entre outras, “tem como característica um sistema de pagamento de incentivos salariais aos profissionais das escolas com base no desempenho de seus alunos nas provas padronizadas.” (p. 22)

²⁴ Criado pelo decreto nº 32416 de 21 de junho de 2010, o IDE-Rio é gerado a partir do desempenho na Prova Rio (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências) e fluxo escolar atribuindo nota de 0 a 10 para cada escola. A Prova Rio é aplicada para alunos do 3º, 4º, 6º, 7º e 8º anos. Disponível em: <<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/6818-prova-rio>> Acesso em: 17 nov 2018.

entanto, as exigências legais e burocráticas impediram o início da pesquisa no município do Rio de Janeiro até final de 2016, quando foi possível começar a pesquisa de campo. Por conta da diferença temporal, a sistematização dos dados referentes às escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias foi objeto de monografias e artigos. A escolha pelo município do Rio de Janeiro foi pautada pela oportunidade de análise desses novos dados, que ainda estão em processo de sistematização. Realizamos entrevistas com as equipes gestoras (diretor geral, diretor adjunto e coordenador pedagógico), a partir de roteiro semi-estruturado. O trabalho de campo no município do Rio de Janeiro aconteceu entre novembro de 2016 até dezembro de 2017. Além das entrevistas, requisitamos os PPPs das escolas estudadas.

Dentre as quinze escolas selecionadas da rede pública municipal do Rio de Janeiro conseguimos entrevistar dez equipes gestoras. Motivos como escola em área conflagrada pelo confronto entre facções e/ou facções e policiais, desinteresse de participação da equipe gestora na pesquisa e o prazo imposto pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio) foram os impedimentos de termos quinze equipes gestoras devidamente entrevistadas. No entanto, dentre as dez equipes entrevistadas, ficamos com o número final de seis equipes gestoras que foram entrevistadas e que disponibilizaram o PPP para a pesquisa.

Para esta monografia serão consideradas quatro equipes gestoras e quatro PPPs com base nos seguintes critérios: equipes com formação inicial em Pedagogia e pós graduação e/ou formação continuada em Gestão Escolar. Em relação às técnicas de coletas de dados, esta monografia estará pautada na análise documental dos PPPs selecionados e da Resolução nº 1303 de 17 de setembro de 2014, que dispõe sobre o processo de seleção de gestores escolares da rede pública municipal do Rio de Janeiro. É essencial compreendermos como SME-Rio interpreta a realidade da rede pública municipal, pois dessa interpretação refletirá a exigência do município em relação ao perfil de gestor escolar pretendido para as escolas. No que diz respeito à abordagem de análise dos dados, será proposto uma abordagem qualitativa acerca dos documentos referentes à Resolução supracitada, dos quatro PPPs selecionados e do conjunto de entrevistas com roteiro semi-estruturado com as equipes gestoras.

Para auxiliar na análise dos PPPs, foram criadas seis categorias de análise com base nos consensos discutidos pelos autores de referência sobre Projeto Político-Pedagógico: Ilma Veiga, Celso Vasconcellos, Paulo Padilha, Moacir Gadotti e Danilo Gandin. Para cada categoria, serão analisadas perguntas específicas correspondentes às categorias selecionadas.

3.2 Análise de dados levantados na pesquisa de campo.

3.2.1 Sujeitos da pesquisa: caracterização das equipes gestoras e exigências legais.

No município do Rio de Janeiro, as equipes gestoras são compostas basicamente por um diretor geral, um diretor adjunto e um coordenador pedagógico. Das quatro equipes gestoras selecionadas, nem todas estão completas. Uma equipe não possui coordenador pedagógico. Logo as atribuições desse profissional são divididas entre a diretora geral e a diretora adjunta da unidade escolar. Cada equipe será caracterizada a seguir²⁵:

1. Escola Municipal (E.M) Cocada: a equipe gestora entrevistada²⁶ é formada pela diretora geral Deise e pela diretora adjunta Amanda. Deise é graduada em Pedagogia. Realizou curso sobre Avaliação oferecido pela Prefeitura. Esteve como diretora adjunta da E.M Cocada desde 2012. Em abril de 2017, assumiu a direção geral da unidade. Amanda é graduada em Direito e Pedagogia. Possui Especialização em Gestão Escolar. Sua experiência na gestão escolar envolve dois anos como diretora geral em outra unidade escolar e, agora, como diretora adjunta desde junho de 2017 na E.M Cocada.
2. E.M Cajuzinho: a equipe gestora entrevistada é formada pela diretora geral Suellen e pela coordenadora pedagógica Anita. Suellen é graduada em Letras e Pedagogia. Possui Especialização em Gestão e Coordenação. Realizou curso sobre Gestão oferecido pela Prefeitura. Fez curso de extensão sobre Gestão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Suellen atua como diretora geral há 14 anos. Está na direção geral da E.M Cajuzinho desde 2015. Anita é graduada em Letras com Especialização em Língua Portuguesa. Atua como coordenadora pedagógica há dois na unidade. É sua primeira experiência na gestão escolar.
3. E.M Pão Doce: a equipe gestora entrevistada é formada pela coordenadora pedagógica Lúcia. É formada em Pedagogia e possui formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)²⁷ e outros cursos de capacitação,

²⁵ Por uma questão de ética, os nomes das integrantes das equipes gestoras e das unidades escolares são fictícios.

²⁶ É importante ressaltar que não era obrigatório a presença da equipe gestora completa para a entrevista. A única escola com a equipe gestora incompleta, sem coordenador pedagógico, é a E.M Cocada.

²⁷ O PNAIC foi criado em 2012 com o principal objetivo de “garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos estejam alfabetizadas plenamente. Para isso, ele contempla a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país.” O PNAIC atua em quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliação e gestão, controle social e mobilização. Disponível em:

voltados para a coordenação pedagógica, oferecidos pela Prefeitura. Já atuou como coordenadora pedagógica em escola particular durante 3 anos. Na rede pública municipal do Rio de Janeiro, está como coordenadora pedagógica há 3 anos na E.M Pão Doce.

4. E.M Trufa: a equipe gestora entrevistada é formada pela diretora geral Sofia. Sofia é formada em Pedagogia. Possui pós graduação em Administração e Supervisão Escolar. Também realizou curso de extensão sobre indicadores educacionais pela UFRJ. Atualmente está finalizando uma pós graduação sobre Educação Especial. Sua experiência na gestão envolvem cinco anos como diretora geral na rede pública municipal de Duque de Caxias, três meses na coordenação pedagógica da E.M Trufa na gestão passada e dois anos, atualmente, como diretora geral. Sofia atuou na E.M Trufa por seis anos como docente antes de assumir a direção geral.

A amostra desta monografia totaliza seis pessoas entrevistadas sendo três pedagogas como diretoras gerais, uma pedagoga como diretora adjunta e uma pedagoga como coordenadora pedagógica, totalizando cinco pedagogas. Vale ressaltar que, dessas cinco pedagogas, duas possuem uma segunda graduação no currículo: uma em Direito e outra na Letras. A sexta entrevistada é uma coordenadora pedagógica formada em Letras. No que diz respeito à formação continuada e específica voltada para o campo da Gestão Escolar, quatro entrevistadas apresentaram diferentes caminhos para atender a essa especificidade no cotidiano de suas escolas. A formação continuada e específica dessa amostra envolve duas Especializações em Gestão Escolar e Coordenação, uma pós graduação em Administração e Supervisão Escolar, dois cursos de extensão sendo um de Gestão pela UFF e outro sobre indicadores educacionais oferecido pela UFRJ e dois cursos oferecidos pela prefeitura de capacitação para Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar. As demandas colocadas para a gestão escolar influenciará como o gestor enxerga e interpreta seu percurso profissional. Nesse sentido, a variedade apresentada corrobora as ideias de Albuquerque (2010, p. 11) que afirma

Não existe um curso único e ideal para formação do gestor. É preciso avaliar as modalidades oferecidas, refletir, planejar, questionar e com criatividade construir projetos vinculados ao compromisso de resgatar e aperfeiçoar a formação de um profissional consciente, capaz e comprometido com as demandas sociais, educacionais e necessidades da escola e educandos deste tempo.

O tempo atuante na gestão escolar de cada entrevistada varia entre cinco meses a quatorze anos. A coordenadora pedagógica Anita está em sua primeira experiência na rede

como integrante de uma equipe gestora. Para ilustrar como ocorre a formação da equipe gestora na rede pública municipal do Rio de Janeiro, será analisado a Resolução nº 1303 de 17 de setembro de 2014 pois o mandato da equipe gestora dura três anos. No ano de 2017 a SME-Rio realizou nova seleção para o ano de 2018. Por este motivo, não há lógica em trazer a Resolução de 2017 visto que havia possibilidade de mudança na equipe gestora. A Resolução de 2014 explica o processo de seleção de gestores escolares para as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Os professores com interesse na seleção devem ter Ensino Superior completo e atenderem, pelo menos, um dos critérios estabelecidos na Resolução sendo eles:

- I. possuem certificação em Curso de Gestão Educacional Pública oferecido pela Secretaria Municipal de Educação;
- II. possuem MBA em Gestão Educacional ou Gestão Escolar;
- III. possuem Pós Graduação em Gestão Educacional ou Gestão Escolar ou em Administração Escolar (lato sensu com carga horária mínima de 360 horas/aula)
- IV. forem Líderes Cariocas²⁸. (2014, p. 2)

A Resolução também prevê a candidatura de pedagogos para a gestão escolar no artigo subsequente. Para concorrer para ao cargo comissionado de diretor geral e função gratificada de diretor adjunto os candidatos são obrigados a criar uma chapa. A SME-Rio exige que a chapa elabore um Plano de Gestão com Melhoria de Desempenho e Redução de Evasão Escolar. Vale ressaltar que a imposição pela formação diz respeito apenas ao candidato para o cargo de diretor geral. A Resolução nº 1303 não impõe parâmetros para o adjunto. A atenção para o diretor geral já implica num imaginário sobre em qual cargo recairão as maiores demandas. Além da exigência pela formação, a elegibilidade da chapa também depende do tempo como regentes de turma: mínimo de cinco anos em regência de turma comprovados. A Resolução nº 1303 não menciona consulta à comunidade escolar. Ao invés disso é mencionado apenas uma entrevista com uma banca avaliadora composta “por 1 (um) representante do Nível Central, 2 (dois) representantes da Coordenadoria Regional de Educação, sendo um necessariamente da Gerência de Educação da Coordenadoria.” (p. 3). Entretanto, a partir das entrevistas e visitas às escolas, sabemos que após análise e aprovação do Plano de Gestão com Melhoria de Desempenho e Redução de Evasão Escolar pela banca, o candidato a diretor geral indica o coordenador pedagógico para a unidade escolar. Logo, a formação da equipe gestora na rede

²⁸ Com o apoio da Universidade Estácio de Sá, desde 2012, o programa Líderes Cariocas é desenvolvido pelo Instituto Fundação João Goulart com o objetivo de “[...] selecionar servidores com perfil, mas também com ambição positiva de liderança para, paulatinamente, assumirem as posições de maior impacto e levar a produtividade e o desempenho da Prefeitura a um novo patamar.” A participação no programa pode ser renovada por mais dois anos após avaliação da banca, caso os resultados apresentados pelo participante se mostrem satisfatórios. Serão considerados quatro critérios para avaliar a efetividade: capacitação, integração e promoção. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/fjg/inicial>> Acesso em: 16 nov 2018

pública municipal do Rio de Janeiro está condicionada ao candidato para o cargo de diretor geral. A coordenação pedagógica recai numa indicação política pois não há critérios que guiam essa escolha. A partir dos critérios apresentados pela Resolução nº 1303, o perfil pensado para a equipe gestora gira em prol da melhoria de desempenho discente e da redução da evasão, mas, em contrapartida, após a formação da chapa era realizada a consulta à comunidade escolar, buscando legitimar a representatividade da equipe gestora escolar.

3.2.2 Possíveis contribuições da formação continuada e específica da Gestão Escolar para atuação profissional.

A formação continuada e específica para Gestão Escolar faz pouca diferença se o gestor não compreender em quais momentos ela pode ser bem aproveitada. Este tópico discutirá em que momentos as quatro equipes gestoras selecionadas identificam as ocasiões em que podem articular os aprendizados dos cursos de extensão, capacitação e Especialização, a partir de três perguntas do roteiro semi-estruturado:

- I. Acredita que essa formação faz diferença na sua atuação profissional?
- II. Que autores e/ou leituras poderia lembrar/mencionar sobre: a) planejamento escolar; b) projeto político-pedagógico; c) avaliação institucional.
- III. Alguns desses autores e/ou leituras servem como referência na hora de tomar decisões no seu fazer profissional? De que maneira?

Partindo das falas das quatro entrevistadas que possuem uma formação específica para Gestão Escolar, todas acreditam que a formação faz diferença na atuação profissional, mas apenas duas especificam as situações em que tal certeza ocorre. Além da afirmação, duas entrevistadas ainda mencionam a fluidez do cotidiano escolar e a exigência para interpretar os resultados das avaliações externas:

Toda formação faz a diferença porque a gente aprende um pouco mais sobre aquilo que você tá trabalhando. Então, sempre tem algo a acrescentar. Por exemplo, o de indicador educacional...me fez enxergar a escola pedagogicamente de uma maneira diferente. Porque eu não tenho que pensar no que eles não têm. Eu tenho que pensar de que maneira eu tenho que igualar...porque eles têm os mesmos direitos. (diretora geral Sofia da E.M Trufa)

Para Sofia o curso de extensão sobre indicadores educacionais a ajudou a enxergar o corpo discente partindo de uma perspectiva inclusiva, indo além de “resultados negativos” ou, nas palavras dela, “porque eu não tenho que pensar no que eles não têm”. Nesse sentido, o PPP e o planejamento docente serão pensados com base na garantia do direito à educação de qualidade. O exercício feito pela gestora avança sobre a tendência “[...] presente no contexto brasileiro atual, em que os resultados quantitativos expressos nas avaliações de larga escala

constituem-se como os maiores referenciais de qualidade do trabalho” (COSTA; LIMA; LEITE, p. 77, 2015).

Já a coordenadora pedagógica Lúcia não é tão específica sobre as circunstâncias, mas atenta para o cotidiano escolar dinâmico e vivo. No ambiente escolar, as decisões são quase imediatistas e as demandas são inúmeras. Quando perguntada sobre se a formação específica faz diferença, ela responde:

Faz sim. Porque, como a gente tava falando aqui, as coisas acontecem muito rápido. São muitas mudanças o tempo inteiro. Então, acho que é importante sim. (coordenadora pedagógica Lúcia da E.M Pão Doce)

O gestor também é formado no “caos” do cotidiano escolar, porém não é carta branca para pautar suas decisões apenas na prática. Embora não seja caracterizado como manual a formação específica funciona, neste caso, como referência para justificar as ações ainda que não haja registro formal, por exemplo. Dentro desse cenário,

[...] é necessário reconhecer a formação do gestor escolar como um processo histórico que se dá de forma contínua e em estreita relação com os desafios que emergem no dia a dia, pela relação com as diferentes instâncias de gerenciamento da educação e pelo contato próximo com os sujeitos das práticas educativas. (COSTA; LIMA; LEITE, p. 66, 2015)

Mas como essa convicção é vista quando se trata do PPP, considerando que há consenso de que a formação específica para Gestão Escolar faz diferença na atuação profissional? A partir da fala da equipe gestora e não apenas daquelas que possuem formação específica para Gestão Escolar, buscamos descobrir que autores e/ou leituras poderiam mencionar sobre Projeto Político-Pedagógico tendo em vista o papel mediador da equipe gestora em elaborar, efetivar e avaliar o Projeto para a escola baseados numa gestão democrática com a comunidade escolar e local, participativa e com autonomia pedagógica.

Considerando a variação de tempo atuante das profissionais na gestão escolar e sua formação inicial e continuada, o primeiro ponto que chama atenção é o pouco repertório dos autores de referência citados sobre PPP, de maneira geral, tendo em vista que Veiga, Vasconcellos, Padilha, Gadotti e Gandin ainda são grandes influências desse tema atualmente.

Ah, aquele verdinho...como é o nome daquele verdinho pequenininho? É um pequenininho assim. Ai, meu Deus...um que é bom sobre planejamento de projeto político-pedagógico. Agora eu não lembro o nome. Ô, meu Deus! Ele deu curso pra gente desse livro. Esse é geralmente o que uso pro projeto político-pedagógico. Daqui a pouco eu vou lembrar. [...] Gandin...eu acho. Eu acho que é esse. Pode ser esse. (Diretora adjunta Amanda da E.M Cocada)

Projeto Político-Pedagógico? Lembro assim...nomes. Depois eu vou até lembrar. Tenho dificuldade com raciocínio...raciocinar rápido. (Diretora geral Sofia da E.M Trufa)

Nossa! Porque agora, assim, eu trabalhei aqui no projeto pedagógico. Quando eu cheguei aqui, já tinha o PPP. E aí, a gente vai só reformulando, né? Então, assim...pior

que agora não vem nada assim. Posso não me lembrar de autor específico, infelizmente. (Coordenadora pedagógica Lúcia da E.M Pão Doce)

Não sou muito boa de decorar nomes, assim, saber nomes dos autores não. Mas o último que a gente trabalhou, que a gente conversou muito, acho que foi Morin...é Edgar Morin? (Coordenadora pedagógica Anita da E.M Cajuzinho)

Depois de muito esforço para lembrar apenas a equipe gestora da E.M Cocada conseguiu mencionar um autor referência, no caso Danilo Gandin. No entanto a lembrança não é pelo nome do autor e, sim, pela característica do “verdinho” do livro. No final Amanda afirma que “pode ser esse.” Ou seja, não há certeza inicial se o autor trata de PPP por parte da equipe gestora. Por outro lado ainda tivemos a fala da não lembrança por duas entrevistadas. A diretora geral da E.M Trufa Sofia afirma que lembrará depois, porém não retorna ao assunto. Já Lúcia da E.M Pão Doce afirma que “só vai reformulando” o PPP, mas não apresenta autores/leituras que fundamentam sua reelaboração. Embora não esteja explícito, a partir de Neves (2016), a fala das equipes gestoras aponta para ausência de encadeamento entre formação inicial e/ou continuada para pensar o PPP. No entanto é importante evidenciar que a “falha” ao responder a pergunta não pressupõe falta de articulação teórica no PPP.

O caso da equipe gestora da E.M Cajuzinho é bem específico. A escola é integrante da política pública municipal Ginásio Carioca. Em resumo, o Ginásio Carioca é um novo modelo de escola voltado para o 2º segmento (6º ao 9º ano) em horário integral e com matriz curricular diferenciada. O Ginásio Carioca é pautado em três eixos sendo eles: excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida e educação para valores. Segundo a equipe gestora havia uma coordenadora responsável por enviar textos para as escolas integrantes do Ginásio Carioca com o objetivo de serem discutidos no centro de estudos entre professores e equipe gestora. O foco era valorizar estratégias de modo que melhorasse o IDEB da unidade.

Porque os resultados precisavam ficar mais elevados do que eles estavam se apresentando. Então, até acabei de imprimir aqui: a gente teve que preparar meta, valores, missão. Então, no primeiro ano que fiquei aqui sem coordenação, eu trabalhei muito com os professores isso porque a gente trazia as discussões pra sala de aula...pro centro de estudos e tínhamos que levar as respostas, né, vamos assim dizer. E aí, tudo foi montado em 2015 até com o grupo de forma coletiva. (Equipe gestora da E.M Cajuzinho)

Retomando Fernández (2016), em relação às novas demandas apresentadas para a equipe gestora, as discussões entre equipe e professores ficavam restritos a uma necessidade de “aumentar resultado,” podendo descaracterizar o processo de planejamento institucional. O PPP parece ser redirecionado, em relação a sua potencialidade para a comunidade escolar e local, em prol de uma política pública educacional. Porém a indicação de texto evidencia a autonomia pedagógica da escola dado que a diretora da equipe gestora cita Edgar Morin, autor de

referência de sua formação no seu curso de mestrado em universidade federal, como autor de PPP porque foi o último a ser discutido no centro de estudo.

A partir das falas, o panorama mostrado indica alguns espaços de manobra da própria escola para planejar quanto à sua lista de prioridades e de autores referenciais para serem discutidas no centro de estudo e/ou no CEC. Porém, os dados indicam pouca aproximação das equipes gestoras com autores de referência do PPP, posto que ele é nosso objeto de estudo nesta monografia. Além do mais, mesmo com a experiência da reformular o Projeto, o que poderia ser uma oportunidade para explorar os fundamentos nos quais a escola se baseia para planejar, efetivar e avaliar institucionalmente, não vimos tal proximidade com o assunto em três de quatro equipes gestoras analisadas. Nesse sentido, trazemos a outra questão para ser debatida: alguns dos autores e/ou leituras, respondidos na pergunta anterior, servem como referência na hora de tomar decisões no fazer profissional? De que maneira?

Foram observados dois caminhos interpretativos das respostas a essa pergunta. Três equipes não respondem a pergunta de maneira correta com exceção da diretora geral Sofia da E.M Trufa. O primeiro caminho interpretativo foi a falta de clareza sobre como os autores ajudam na tomada de decisões cotidianas.

Autor a gente usa um monte. Acaba assim...você não pega um autor mas você usa aquilo que você já leu, que você já tem, que você...né? [...] A gente tem muita coisa do Paulo Freire. Mas assim, no meu trabalho em sala de aula, por exemplo, eu gosto mais de um livro que eu tenho [...] É um livro do Libâneo. Pra mim é a minha referência. É mais a minha praia. Agora de planejamento...eu, quando fazia assim, eu usava esse pequenininho bem tranquilo. (Equipe gestora da E.M Cocada)

Eu acho que assim, no nosso dia a dia mesmo pra valer, acho que Paulo Freire se faz sempre presente. (Risos). Isso aí seja no que for! Eu acho que a gente sempre trabalha muito em cima da pedagogia do Paulo Freire. Eu acho. (Equipe gestora da E.M Cajuzinho)

Como é possível comparar, temos novos autores sendo citados nessa pergunta. Há incompatibilidade dos autores citados na pergunta anterior com a resposta de agora. Deise e Amanda, por exemplo, que custaram a lembrar de Gandin, lembraram com muita facilidade de José Libâneo. Já Anita e Suellen, que falaram de Edgar Morin, afirmam que as decisões cotidianas são baseadas em Paulo Freire. Assim como na questão anterior, novamente, as equipes não desenvolvem como Paulo Freire e José Libâneo as auxiliam como referência para decidir sobre situações do dia a dia. Existe uma relação quase desconexa entre ação e reflexão (teoria e prática) nas falas de ambas as equipes pois há reconhecimento de que servem como referência, mas “[...] a apropriação dos conceitos e reflexões destes autores nem sempre são convocadas de forma prioritária para resolver as situações cotidianas [...]” (FERNÁNDEZ, p. 254, 2018).

O segundo caminho interpretativo retoma novamente a relação de ambiguidade descrita por Neves (2016) onde existe o reconhecimento de que leituras/autores são importantes na hora de tomar decisões. Porém o reconhecimento é traduzido para dois níveis de decisões: pedagógicas e de planejamento.

A gente tem que pensar juntos. Então, o tempo todo, no que é possível...eu procuro chamar as pessoas e fazer uma reflexão a partir daquele momento...e tentar construir uma escola melhor com qualidade, né. Uma escola produtiva pra essa comunidade aqui. Então, assim, isso é uma coisa que eu venho trabalhando muito. Porque quando a gente já tá no cargo de gestão há muitos anos, a gente já tem um perfil e a gente precisa se...repensar e, especialmente aqui porque aqui eu era professora. **Então, não adianta chegar muito dizendo assim “é assim e assim e assim.” Aqui é “vamos lá. O que que é possível? De que forma você pode contribuir?” Então, eu costumo dizer que eu tive que me repensar profissionalmente e as leituras ajudam, né.** (Equipe gestora da E.M Trufa)

Olha...eu gosto muito, embora seja mais voltado, né, ela trabalha mais com a parte do Construtivismo mas eu gosto muito das ideias da Montessori. [...] como a gente trabalha com os anos iniciais e quando eles chegam pra cá, **eles vêm muito imaturos ainda. Então, eu acho que essa parte de construção através de tentativas, eu acho que funciona bem.** (Equipe gestora da E.M Pão Doce)

Bem como foi exposto anteriormente, Sofia atuou como docente na E.M Trufa por seis anos. Ela foi a única que respondeu a questão mais especificamente, pois explicou como autores/leituras servem como referência nas suas decisões cotidianas. No caso da Sofia, as leituras a ajudaram no processo de transição de docente para diretora geral. O nível de decisão como docente e, agora, como gestora possuem pesos distintos embora ambas as funções dialoguem para uma educação de qualidade. Ela compreendeu o peso do seu novo papel em defesa da gestão democrática, participativa e autônoma, enfatizando as decisões pedagógicas que são aquelas que remetem ao processo de aprendizagem do aluno. Para exemplificar o reconhecimento de autores/leituras para decisões pedagógicas, a fala da coordenadora pedagógica Lúcia demonstra esse movimento. A E.M Pão Doce atende o 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). De acordo com o raciocínio de Lúcia, basear o planejamento na Maria Montessori facilita a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental dos alunos assim propiciando melhor acolhimento ao corpo discente, além do mais, cultivando uma relação de confiança dos responsáveis com a escola.

De modo geral as quatro equipes gestoras consideram o conhecimento acadêmico relevante para seu fazer profissional, porém em diferentes configurações. Em duas escolas vemos que “[...] não é possível localizar com tanta clareza quais são os elementos convocados para dar-lhes sustentação e sentido, dado que esses elementos não são apenas ou preponderantemente advindos do discurso acadêmico [...]” (FERNÁNDEZ, 2018, p. 254). Nas outras duas escolas há intencionalidade por saberem conscientemente o porquê das decisões

cotidianas. Vale salientar que apenas a equipe da E.M Trufa destacou o caráter coletivo e mediador da gestão escolar. Se refletirmos sobre esse aspecto para o PPP, na fala das outras equipes, não vemos a transposição desse pensamento para analisar o planejamento institucional da escola.

Nesse sentido, retomando o argumento inicial de que é primordial identificar os momentos de apropriação da formação continuada e específica para Gestão Escolar no fazer profissional, também é importante refletirmos como o currículo das Especializações, cursos de capacitação e cursos de extensão são planejados e construídos. Lück (2000) aponta, por exemplo, que “o distanciamento ocorre [...] quando os cursos focalizam conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades - o saber fazer - e as atitudes - o predispor-se a fazer.” (p. 30) Para além disso também, é imprescindível pensar as demandas colocadas para a gestão escolar e, como vimos, a forma de acesso aos cargos da gestão ao questionar como as equipes são interpretadas e formadas pela SME-Rio.

3.2.3 Formas de participação da comunidade escolar e local no PPP: entre legalidades e obstáculos.

A participação é etapa fundamental antes mesmo da equipe gestora cogitar a elaboração do PPP. O clima da escola deve inspirar confiança, seriedade e ser acolhedor para responsáveis, alunos, professores e comunidade local se sentirem seguros para exercerem o direito de participação numa gestão democrática. Dito isso, esta monografia já evidenciou o Conselho Escolar como espaço prioritário para efetivação desse direito e também para promoção de mudanças no cotidiano escolar (ARNSTEIN, 2002). Para investigar se e como ocorre a participação da comunidade escolar e local, serão analisados os PPPs das quatro equipes gestoras selecionadas e duas perguntas do roteiro de perguntas:

- I. Na sua escola tem Conselho Escola Comunidade? Se tiver, qual é a sua função? Se não tiver, por quê?
- II. Como o PPP foi desenvolvido? Quem participou da sua elaboração? Foi apenas a equipe de gestão com os professores? Teve alguma outra participação (por exemplo familiares, alunos, comunidade, ONGs etc)?

As quatro equipes gestoras afirmam possuir Conselho Escola Comunidade, mas encontramos diferentes configurações de funcionamento do mesmo nas escolas selecionadas. O ideal é que haja representantes de cada segmento escolar: aluno, responsável, professor, equipe gestora (normalmente representado pela diretora geral), funcionários e um representante

da comunidade local como, por exemplo, da associação de moradores. Ao contrário do ideal a E.M Trufa apresenta baixa representatividade dos segmentos contando com uma responsável e uma professora, porém isso não impede o alcance de melhorias para a escola. Apesar de reconhecer o papel do CE, Sofia admite que nem sempre é possível valorizar a coletividade:

Olha, vou te dizer...eu posso dizer que assim...conseguimos efetivar o Conselho aqui. Tenho um mural, eu tenho as datas das reuniões, eu convoco. Pras reuniões, a gente pensa muito todas as questões da escola. Eu tenho uma professora e uma mãe muito atuantes. Muitas melhorias daqui da escola foram conseguidas por conta dessa mãe e dessa professora. Pensamos juntas as questões do dia a dia da escola que dá pra esperar, né? O que não dá eu acabo resolvendo com a equipe. (Equipe gestora da E.M Trufa)

No entanto, a ausência de representantes nem sempre é proposital. A equipe gestora não é a única com demandas. A rotina dos responsáveis é frenética envolvendo trabalhadores de carteira assinada, autônomos, tarefas domésticas e ser mais de um, quando há mais de um filho no núcleo familiar. Mas não podemos ser ingênuos ao ponto de pressupor que todos os responsáveis desejam ser ativos dentro da escola. O desinteresse é um cenário possível de análise para a não participação desse segmento na escola. Nesse sentido, a E.M Cajuzinho elenca algumas dificuldades para manter contato direto, principalmente, com o representante do responsável:

É muito difícil, especialmente a parte dos responsáveis. É difícil você conseguir convencer o responsável a...ser representante do segmento, sabe? E aí, assim, ele já vem: “ah, hoje tem alguma coisa pra assinar?” Sabe? É muito complicadinho. (Equipe gestora da E.M Cajuzinho)

Nesses casos, a equipe gestora precisa planejar e agir em cima de outras estratégias para dialogar com os responsáveis. Com o advento da tecnologia, “[...] cabe destacar que as equipes também fazem uso das novas tecnologias para agilizar essa consulta, em especial, através do aplicativo Whatsapp, que possibilita a troca de mensagens, áudios e imagens [...] (FERNÁNDEZ, 2018, p. 257)

Chamo...mando WhatsApp, né, mensagem pelo WhatsApp. A mãe vem: “ó, não vou poder demorar.” “Chama logo a professora. Vamos fazer rápido porque a mãe precisa ir embora.” Mas ela participa. Tem participado de tudo, né, das prestações de conta, das contas disso, disso e disso. Eles estão à par de tudo. (Equipe gestora da E.M Cocada)

Com exceção desse vai e vem da efetivação da gestão democrática dentro da escola, o Conselho Escolar cumpre seu papel dentro das quatro escolas como espaço deliberativo, fiscalizador, consultivo e mobilizador em maior ou menor escala:

A: É. Quando a gente vai apresentar, fazer um planejamento pra gastar recurso federal, a gente tem que ter parecer do conselho. Então, a gente tem que...ver qual é a demanda da escola. Tem que sentar com eles e expor o que que a gente tá pensando em fazer com o dinheiro. Eles, às vezes, concordam. Outras vezes dão sugestões e daí a gente decide. Quando vai fazer, também, uma festa, alguma coisa assim que envolva a

comunidade escolar toda, aí a gente também conversa com eles. Pergunta se eles querem, se concordam.

D: A gente se reúne com eles e tudo com registro escolar. São registrados. (Equipe gestora da E.M Cocada)

Nós temos aqui...as mães do CEC, né, que tão sempre ativas...tão engajadas na parte de despesas, né, das verbas que recebem. A gente tá sempre conversando com elas. Elas são bem participativas. (Equipe gestora da E.M Pão Doce)

O modo de agir dos integrantes do Conselho Escolar dependerá do quão disposta está a equipe gestora em ceder a fala e a decisão pois “cada grupo engloba uma grande gama de pontos de vista diferentes, divergências significativas, interesses encobertos que competem entre si e divisões em subgrupos.” (ARNSTEIN, 2002, p. 3)

Visto que foi encontrado CE nas quatro escolas selecionadas mesmo com percalços para funcionamento pleno deste ambiente, de que forma a participação é praticada quando nos voltamos para a elaboração do PPP? Dito isso, foram encontradas formas distintas de participação da comunidade escolar e local nas falas das equipes gestoras. Utilizaremos a autora Sherry Arnstein para contribuir na análise pois a mesma propõe categorias de análise de participação cidadã. De acordo com Arnstein (2002), há oito categorias de participação:

Quadro 1: Oito degraus da escada da participação cidadã.

8	Controle cidadão	Níveis de poder cidadão
7	Delegação de poder	Níveis de poder cidadão
6	Parceria	Níveis de poder cidadão
5	Pacificação	Níveis de concessão mínima de poder
4	Consulta	Níveis de concessão mínima de poder
3	Informação	Níveis de concessão mínima de poder
2	Terapia	Não-participação
1	Manipulação	Não-participação

Fonte: ARNSTEIN (2002)

Resumidamente, a tabela é analisada de baixo para cima. Os degraus 1 e 2 são formas distorcidas de participação pois o indivíduo está presente para “apoio”, mas sem participação e nem poder decisório. Já os degraus 3, 4 e 5 são caracterizados pela consulta aos indivíduos sobre o que pensam, mas com baixa margem de poder decisório. Por último, os degraus 6, 7 e 8 permite consulta aos indivíduos e espaço de ação para decidir e influenciar nas decisões a

serem tomadas.

A partir das respostas, a E.M Cocada privilegiou a elaboração do PPP pela equipe gestora. O PPP não foi elaborado coletivamente e ainda é o mesmo Projeto idealizado pela antiga equipe gestora. O tema central do Projeto é Valores, escolha essa decidida pela antiga coordenadora pedagógica da escola.

S: Mas por que foi esse tema e não foi outro tema?

D: Por que? Porque a gente precisava usar isso. Os alunos estavam...maltratavam as famílias. Havia esse problema. Entendeu? Então, a gentileza, o respeito, sabe isso tudo...a amizade precisavam ser trabalhados.

S: Quem definiu foi a...coordenadora?

D: Isso. Mas sabe que melhorou bastante ter trabalhado isso? Eu acho que essa coisa do comportamento deles, quando você chegou aqui em junho e percebeu, acho que já foi trabalhado isso. A sala de leitura, desde do início do ano, tá trabalhando o projeto gentileza. (Equipe gestora da E.M Cocada)

Sem coordenador pedagógico atualmente, a equipe está esperando outro coordenador para reelaborar o PPP pois Deise e Amanda estão sobrecarregadas devido ao desfalque na gestão. O coordenador pedagógico apresenta múltiplas facetas dentro da escola atuando, de acordo com Oliveira e Guimarães (2013), em três linhas de frente dentro da escola: articulador, formador e promover a transformação. Ser articulador com o objetivo de planejar as ações educativas com e para a comunidade escolar, ser formador para favorecer e fomentar a formação continuada dos educadores da escola e promover a transformação levando “[...] a reflexão e a vivência nas relações escolares. Como agente da transformação da prática pedagógica precisa estar aberto a transformar-se continuamente, a partir das considerações reflexivas e do feedback dos demais atores da Unidade Escolar” (p. 102).

Diante do que foi exposto, a E.M Cocada apresenta características do degrau 1 de participação cidadã proposta pela Sherry Arnstein. Embora a falta do coordenador pedagógico seja um grande obstáculo, a equipe tem que se posicionar para oferecer um ambiente propício em que haja tentativa para elaboração do PPP. Retomando Gadotti (1998), o Projeto é o caminho para assumir uma identidade institucional própria. Até onde o tema Valores continuará fazendo sentido para a E.M Cocada?

O PPP da E.M Trufa tinha dez anos. O ponto de partida para refazer o Projeto foi incentivado pelas mudanças estruturais da unidade. Era uma escola que atendia da Educação Infantil ao 2º segmento. Atualmente atende o 1º e 2º segmentos. Houve participação de professores e responsáveis em reuniões pois dificuldades como pouco tempo para planejar e reunir todos os segmentos da escola impediam uma movimentação mais coletiva. Foi a estratégia encontrada para dar conta da exigência legal do Projeto. A E.M Cajuzinho manifesta histórico parecido. Quando Suellen assumiu a direção geral, a escola não tinha PPP. Após a

mudança para Ginásio Carioca o processo de elaboração do PPP foi agilizado para comportar o novo modelo implementado na unidade. Segundo a gestora, a participação ocorreu em diferentes circunstâncias: com os responsáveis foram realizadas reuniões para mapear o que esperavam da escola. Já com os alunos as conversas eram realizadas através das disciplinas previstas pelo Ginásio Carioca. Os professores ficaram responsáveis pela montagem da estrutura do Projeto.

A E.M Trufa e a E.M Cajuzinho apresentam características do degrau 3 de participação. Os segmentos foram informados do processo de construção do PPP e sobre sua importância para escola. No entanto a informação, se não estiver atrelada com outras ações participativas, não passa de constatação do que está ocorrendo. É importante ressaltar que as equipes não explicitaram se adotaram outros procedimentos para aumentar o escopo de participação de funcionários, alunos, responsáveis e comunidade local. Além do mais, Arnstein (2002, p. 6) argumenta que “reuniões também podem ser transformadas em veículos de comunicação de mão única simplesmente pelo fato de se divulgar apenas informações superficiais, desencorajando perguntas ou dando respostas evasivas”.

O caso da E.M Pão Doce é peculiar em relação às outras unidades. O PPP foi elaborado pela antiga equipe gestora, responsáveis do CE e professores. No entanto o processo era mais direcionado pela diretora geral. Com base no PPP da gestão passada, o documento é reformulado no início do ano com representantes do CE dos funcionários e professores. Após começo das aulas, as mudanças aprovadas anteriormente são passadas aos responsáveis no CE. A intenção é ver se há contribuições dos responsáveis ao documento para ajustar.

De acordo com os degraus apresentados pela Arnstein, a E.M Pão Doce é perpassada pelos degraus 1, 3 e 4. Como os degraus 1 e 3 já foram expostos na análise das outras escolas, o degrau 4 é vista como participação de fachada, pois

[...] a participação é medida pelo número de pessoas presentes nas reuniões, quantos folhetos foram distribuídos ou quantas pessoas foram entrevistadas. [...] E o que os tomadores de decisão conseguem é a evidência de que eles cumpriram as normas de envolver “aquelas pessoas” (ARNSTEIN, 2002, p. 6-7).

O fato é que o PPP está pré pronto antes do envolvimento dos responsáveis. Os procedimentos adotados pela escola são, no mínimo, questionáveis se considerarmos a exigência legal da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras.

Analisando o PPP da E.M Cocada, temos um reflexo do que foi explicado pela equipe. Como não foi construído coletivamente, o PPP da E.M Cocada não menciona o processo de elaboração do Projeto. De fato o PPP da E.M Trufa reflete a resposta da diretora geral Sofia. É essencial que o PPP reflita os procedimentos e percursos tomados para garantia de participação

da comunidade escolar e local. Isso garante maior legitimidade ao conteúdo presente no Projeto. No que diz respeito a participação no PPP da E.M Cajuzinho ele apresenta uma visão muito restrita sobre participação, principalmente no que concerne ao espaço determinado para essa exigência legal. No centro de estudos não há presença de responsáveis, alunos e comunidade local. Neste sentido, retomo Danilo Gandin (1999) quando o autor afirma que o principal compromisso do PPP é garantir a aprendizagem do corpo discente. O momento de trocar ideias com o representante dos alunos é deixado de lado, contradizendo a fala da equipe da E.M Cajuzinho quando confirma a contribuição dos alunos e responsáveis e da E.M Trufa quando o PPP explicita a parceria entre toda a comunidade escolar, mas os alunos não aparecem na fala da gestora Sofia:

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Trufa é fruto da parceria entre toda a comunidade escolar cujo objetivo é respaldar as ações administrativas e pedagógicas tomadas neste estabelecimento de ensino. (PPP - E.M Trufa)

Todo o processo se dará nos horários de centro de estudos com a participação de todos os docentes, equipe pedagógica e direção na sua elaboração. (PPP - E.M Cajuzinho)

O Projeto da E.M Pão Doce cita o CE e está de acordo com a fala da equipe sobre o processo de participação na elaboração do PPP. Mas no Projeto há menção aos alunos, o que não é mencionado na resposta da equipe. É consenso entre Ilma Veiga, Celso Vasconcellos, Paulo Padilha, Moacir Gadotti e Danilo Gandin que a elaboração do PPP deve incluir a comunidade local porque a escola pertence a certo contexto socioeconômico e cultural. Mas nenhum representante da comunidade local foi citado em nenhum dos Conselhos Escolares. Nesse caso, ao invés da inclusão desse segmento, há articulação com a comunidade local através de parcerias/projetos a serem desenvolvidos dentro da escola como associação de moradores, posto de saúde, Fundação Oswaldo Cruz (FioCruz), Serviço Social do Comércio (SESC) e Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Embora sejam importantes, a equipe precisa ter cautela com projetos externos para que não “tomem” o lugar do PPP (FERNÁNDEZ, 2015).

Como vimos, a participação da comunidade escolar e local no PPP apresenta falhas e contradições. Mas não podemos esquecer que “há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos - quando há negociações, diálogos ou confrontos.” (GOHN, 2011, p. 333) Porém, de acordo com os dados recolhidos, temos uma formalidade presente com os Conselhos Escolares com potencial funcionalidade, mas que falta ousadia e criatividade para driblar os obstáculos rumo à participação integral dos segmentos. Além de tudo, cabe o questionamento: reuniões e consultas aos segmentos é o

suficiente? Conseguimos captar as nuances dos indivíduos lá presentes? Por parte da equipe gestora, também é possível constatar tendência em controlar a elaboração do Projeto em nome da passagem do tempo, pensamento este que contradiz a contribuição de Padilha (2003) para priorizar um PPP para médio e longo prazos.

3.2.4 Procedimentos adotados para construção do PPP.

Como foi discutido no tópico acima, construir o PPP demanda participação, intencionalidade pedagógica e administrativa, diagnóstico e, é claro, procedimentos para concretizar o Projeto. A análise do tópico estará pautada em duas perguntas do roteiro semi-estruturado:

- I. Para a elaboração do PPP, foi adotado algum modelo ou procedimento/metodologia encaminhado ou divulgado pela Secretaria de Educação ou alguma outra instância de governo educacional (por exemplo, CRE, MEC etc.)? Se assim não for, quem/como definiu o modelo? Que metodologia(s) foi/foram utilizada(s)? Por que escolheram esse modelo e/ou metodologia?
- II. No levantamento dos problemas da escola/elaboração do diagnóstico do PPP, consideraram-se os indicadores educacionais da escola (por exemplo, IDEB, resultados dos estudantes em avaliações em larga escala, taxas de fluxo e retenção etc.)? Que indicadores conhece? Quais utiliza ou está presente em algum momento do planejamento ou avaliação da escola?

No que diz respeito à primeira pergunta, a antiga coordenadora pedagógica da E.M Cocada recebeu orientações/formação sobre o passo a passo para elaboração do PPP. Vale ressaltar que a escola não faz parte de nenhum projeto ou política específicos da Secretaria de Educação. A E.M Trufa manifesta dois caminhos. Segundo Sofia, responsáveis e professores foram

Construindo e colocando aquilo que a gente sabe que tem que ter, né? Introdução, justificativa, metodologia, a parte da unidade escolar, quem compõem a estrutura da unidade escolar. Por exemplo, esse ano, estamos numa fase de construir visão e missão que a gente não conseguiu pro ano passado, pros outros anos até por conta de que a escola mudou também. Então, esse ano, a gente tá fazendo reuniões pra começar a pensar essa questão da visão e da missão. (Equipe gestora da E.M Trufa)

O segundo caminho de construção do PPP da E.M Trufa é pela exigência da Visão e Missão pela SME-Rio e pela CRE após a escola migrar para Turno Único.²⁹ De acordo com a gestora, os gestores pertencentes ao Turno Único tiveram que apresentar um projeto num curso de formação específica para tal política.

Sofia: É. Nós já tínhamos o conhecimento, né, de visão e missão. Só que a escola, como passou pro turno único, na primeira formação que eu tive de gestores pra apresentar o projeto, eles já colocaram que é uma das coisas que a escola precisa ver

²⁹ Escolas de horário integral em turno de sete horas.

com urgência. Então, é tanta urgência mas que eu não consegui fazer com urgência.

S: (risos)

Sofia: Não dá. Você tem que construir e pensar.

S: É.

Sofia: Né? Então, assim, foi a partir das reuniões do turno único que a gente tem que ter. (Equipe gestora da E.M Trufa)

A E.M Cajuzinho também apresentou duas maneiras para construção do Projeto. A primeira foi por influência do curso sobre Gestão realizado pela diretora geral Suellen. Quando a escola estava no processo de elaboração, o curso abordou Missão e Valores para o PPP. A partir daí, houve a decisão de unir a discussão da escola com o curso. Porém

Também depois teve um determinado momento que a gente ficou com dúvidas. Também fizemos pesquisa. A supervisora na época fez a pesquisa. [...] Aí, ela fez umas pesquisas também na internet pra gente dar continuidade ao formato do projeto. (Equipe gestora da E.M Cajuzinho)

Como entrou na E.M Pão Doce e já havia PPP, a coordenadora pedagógica Lúcia não soube responder se a equipe adotou um modelo, mas afirma que sempre há orientações do que tem que ter.

Eu não sei se vem da Secretaria. A gente recebe pela CRE nas reuniões quando elas vão falando que elas falam que, às vezes, chegam algumas escolas que o material tá defasado ou não tem ainda e aí elas dão as orientações. Se elas recebem de outra, de outro órgão pra repassar, a gente não tem conhecimento. (Equipe gestora da E.M Pão Doce)

Todas as quatro equipes gestoras indicaram influência de orientações pela SME-Rio e pela Coordenadoria Regionais de Educação (CRE) para construção do Projeto. A CRE é instância mediadora entre a SME-Rio e as escolas de determinada região. Para exemplificar essa relação, a 2ª CRE é responsável por escolas da zona sul e por parte da zona norte do município do Rio de Janeiro. Ela mediará as demandas das unidades escolares daquela região perante a SME-Rio. A partir do que foi exposto, é possível constatar influências: pela ocorrência de política pública na escola, pelo curso sobre Gestão oferecido pela prefeitura e por exigências da CRE.

A inspiração do curso feito pela diretora geral Suellen aparece na hora de construir o Projeto, porém não de maneira reflexiva pois não significa que o modelo discutido no curso seja adequado às necessidades dos segmentos da E.M Cajuzinho. Ainda assim, a fala da equipe demonstra iniciativa de construir o PPP de forma autoral. Na E.M Trufa também há o mesmo movimento, porém a influência da Secretaria e da Coordenadoria permanece. No caso da E.M Trufa, escola com Turno Único implementado, é compreensível que a SME-Rio busque uniformidade nas escolas que participam da política pública pois “os objetivos e estratégias de um programa expressam, portanto, as decisões e as preferências de uma autoridade central (em

qualquer nível em que esta autoridade esteja inserida).” (ARRETCHE, 2001, n.p)

No caso da E.M Cocada e E.M Pão Doce, as orientações da CRE nem sempre estão em consonância com as especificidades das unidades. É prudente questionar o motivo daquelas orientações e se correspondem ao projeto coletivo daquela comunidade escolar e local. Partindo do princípio norteador de liberdade definida pela Ilma Veiga (2002), a autonomia da escola é relativa pois a mesma está inserida dentro de um contexto maior. No entanto, isso não impede a ação para algo além do que a rede pública municipal do Rio de Janeiro coloca para as unidades. O que vemos nos dados apresentados é dificuldade de “escapar” das orientações da SME-Rio/CRE ou de tentar dialogar com o que foi exigido. Um dos princípios para construção do PPP para Gadotti (1998) é justamente a escola ser autônoma para questionar decisões. É importante ressaltar que as falas das equipes não indicam se houve consenso na escolha dos procedimentos para construção do PPP.

A princípio, a preocupação inicial na construção é voltada para o estrutural do Projeto para atender questões com pouca ligação com os interesses da comunidade escolar e local. Arelado à construção do PPP, o diagnóstico tem a responsabilidade de evidenciar problemas e necessidades da escola para assim agir sobre os mesmos. Com base na definição de PPP de Gandin (1999), o Projeto deve buscar reunir o máximo possível de dados daquele entorno, daquela escola para não fortalecer estigmas e preconceitos já existentes naquele ambiente. A segunda pergunta trata do uso de indicadores educacionais como estratégia para planejar o PPP.

De acordo com as quatro equipes gestoras, os indicadores mais utilizados são o IDEB, o IDE-Rio, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA³⁰) e a Prova Brasil. A equipe da E.M Trufa afirma que utiliza, porém não dá mais detalhes desse processo. As escolas municipais Cocada, Cajuzinho e Pão Doce se apropriam dos indicadores para reflexão dos resultados com os professores nos centros de estudo e conselho de classe. A E.M Pão Doce utiliza para acompanhar o andamento do trabalho pedagógico da escola. Tanto a E.M Cocada como a E.M Cajuzinho comparam os resultados das escolas com o resultado médio da SME-Rio e da CRE de origem. O objetivo desse exercício é manter ou melhorar os indicadores de suas respectivas escolas. Na E.M Cocada, para agir sobre os indicadores, a equipe busca definir ações mais imediatistas para reverter situações como:

Então, às vezes, tem que focar nos faltosos. Às vezes, tem que focar nos Is. Às vezes, tem que focar “ah, diminui o I mas tá com muito R.” Aí tem que focar no R. Às vezes,

³⁰ “A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.” Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>> Acesso em: 17 nov 2018.

a gente tem que focar na disciplina. (Equipe gestora da E.M Cocada)

A potencialidade da realidade escolar através dos dados dos indicadores é limitada à competitividade entre escolas. É importante lembrar que a política do 14º para as escolas não existe mais no município do Rio de Janeiro. Na amostra apresentada as falas das equipes apontam para reflexões voltadas para ações de muito curto prazo e que não reverberam no PPP. Até a própria ideia de reflexão pode ser questionada. A proposta do exercício coletivo pode estar apoiada neste princípio, mas como vimos em Malheiros (2015) há diferentes razões por detrás da “entrega” ou não dos professores no seu fazer profissional. Neste momento, o diagnóstico como identificação de necessidades e problemas da comunidade escolar (VASCONCELLOS, 2002; PADILHA, 2003) atende muito mais ao que a SME-Rio e a CRE esperam das escolas do que a própria escola espera de si mesma.

No que diz respeito à estrutura dos PPPs das quatro escolas selecionadas, verificamos pontos em comum como diagnóstico, histórico (história da escola, comunidade e bairro em que a unidade está inserida), objetivos, avaliação da aprendizagem e parcerias. Os Projetos compreendem os itens citados a sua maneira. Os PPPs da E.M Cocada, E.M Cajuzinho e E.M Pão Doce investiram na temática dos Valores para basear a elaboração e o que buscam com o Projeto.

1. Projeto Político-Pedagógico da E.M Cocada: de forma implícita, a escola apresenta a falta de segurança como maior carência do entorno que, segundo o documento, deixa a comunidade escolar e local acudadas. O Projeto não articula como a insegurança interfere no desenvolvimento do trabalho realizado dentro da escola, embora seja possível criar hipóteses a respeito desse tema. A parte destinada a discutir os Valores no PPP está dividida em missão, visão e valores. A visão do Projeto é formar cidadãos críticos, empreendedores e transformadores. A missão é oferecer educação de qualidade baseada nos princípios da ética, democracia e sustentabilidade. Os valores são justiça e ética, fundamentadas na igualdade, solidariedade, tolerância e resiliência. A partir disso, o foco do Projeto é buscar a transformação social através de suas ações junto aos alunos. A justificativa e a filosofia utilizadas no documento dá indícios da presença de Celso Vasconcellos e Danilo Gandin no que diz respeito ao Marco Doutrinal. Em relação ao diagnóstico, a E.M Cocada analisa a escola de uma ótica externa e acaba por silenciar outras possibilidades de explorar as dificuldades, necessidades e prioridades concretas da escola:

Situação atual - dificuldades, necessidades e prioridades: A situação socioeconômica do bairro é bem diversificada com famílias com poder aquisitivo mediano e outras

mais carentes. Nosso bairro conta com uma infraestrutura boa com transporte, educação, saúde, comércio, sendo realmente a maior carência e prioridade de transformação do bairro, a segurança.

2. Projeto Político-Pedagógico da E.M Cajuzinho: como exposto, a E.M Cajuzinho é integrante do Ginásio Carioca. A construção do Projeto segue as exigências legais previstas pela política pública municipal. Segundo o PPP, há uma versão do Ginásio voltado para a descoberta e desenvolvimento de talentos chamado Ginásio Temático. A escolha da E.M Cajuzinho partiu da compreensão da comunidade local e da sua contribuição para o cenário carioca através do samba. O tema escolhido pela unidade foi música. O diagnóstico está pautado em pontos chave. Ele descreve os integrantes da equipe escolar. Também delimita seu público alvo a partir das comunidades atendidas nos seguintes tópicos: perfil econômico, diversidade religiosa, estrutura familiar e aptidões dos alunos. Sobre a estrutura familiar, o PPP mostra as diferentes configurações familiares existentes na comunidade local: pai e madrasta, apenas mãe, apenas pai, famílias chefiadas pela avó, chefiadas pelo avô. No entanto não há presença argumentativa se e como os novos “modelos” familiares interferem no trabalho desenvolvido na escola, nem mesmo no que diz respeito à participação. Problemas e necessidades da unidade não são sustentados em dados, mas sim pela observação cotidiana. O PPP destaca pouco acesso a atividades culturais, poucas opções de lazer e cultura, violência local e a falta de interesse dos alunos. Para isso, a escola se propõe a desenvolver projetos voltados para ampliação do repertório cultural dos alunos, a partir de apresentações artísticas, competições esportivas e passeios. Algo que poderia estar atrelado ao diagnóstico, mas que está no item História é o Censo 2010 onde caracteriza o entorno com dados da faixa etária, domicílios, média de moradores por domicílio. Novamente temos a presença de visão, missão e valores corroborando com a fala da diretora geral Suellen sobre sua influência a partir do curso realizado pela prefeitura. De maneira geral o PPP foi interpretado de maneira a atender o que se é esperado pelo Ginásio Carioca.
3. Projeto Político-Pedagógico da E.M Pão Doce: novamente temos um PPP voltado para transformação social. Alguns problemas e necessidades apontados pela unidade são faltas excessivas dos alunos, não acompanhamento dos responsáveis agravado, segundo o Projeto, pela condição social. Também é apontado a falta de segurança e noções de higiene. Por isso escolheram o tema Valores. O diagnóstico do PPP é resumido pela descrição da equipe escolar e as comunidades do entorno atendidas. A falta de dados é

prejudicial pois reforça estigmas como no seguinte trecho em relação aos responsáveis:

Quanto à condição social, os pais/responsáveis trabalham fora de casa, na sua maioria. Poucos possuem grau de instrução com nível superior. Embora a participação dos responsáveis em reuniões e eventos promovidos pela U.E, não seja de 100%, na maioria das vezes o retorno se faz positivo, quando solicitamos a presença de um deles.

E os responsáveis com outros níveis de escolaridade? A grande responsabilidade da equipe gestora é ser mediadora para trabalhar com diferentes sujeitos e grupos dentro da escola. Na hora da elaboração faltou refletir a relevância de trazer essa constatação para o Projeto pois ele não é feito, apenas, para alunos cujo pais possuem Ensino Superior. O PPP pertence ao coletivo. Não é lição de moral sobre o que é certo ou errado, porém é entender o significado desta afirmativa para dentro de um documento que vai nortear as decisões e ações político-pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. (VEIGA, 2002; PADILHA, 2003)

4. Projeto Político-Pedagógico da E.M Trufa: o primeiro sinal de aproximação com os autores de referência aparece na primeira página do PPP com a presença do Marco Referencial alicerçado num panorama sobre competitividade, consumismo e inversão de valores. Segundo a escola o papel dela é justamente incutir uma reflexão contrária a tudo isso, onde seus alunos possam agir de forma contrária ao que é posto. Ao contrário dos outros três Projetos, a introdução do E.M Trufa explicita a exigência legal do PPP ao citar a LDBEN/96. O Projeto da escola se define da seguinte forma: "Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Trufa [...] permite a revelação da identidade da instituição, de suas concepções e de seu projeto de futuro." Segundo o documento, os referenciais teórico-metodológicos para o PPP foram a LDBEN/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A partir do que foi analisado, este Projeto se apoia na definição de Vasconcellos de plano global da escola pois o PPP "não se pretende, por meio deste documento, fornecer um manual aos docentes, e sim propor diálogos no que concerne a estrutura educacional, dos conteúdos, das metodologias, bem como elucidar seus fins e objetivos". O diagnóstico inicial parte da caracterização da comunidade descrevendo o nível de escolaridade dos responsáveis, comércio local, meios de transporte presentes no entorno, rede de apoio como posto de saúde e associação de moradores e os projetos presentes na comunidade e, por fim, falam da situação da segurança pública no bairro. Porém, tanto a caracterização da comunidade quanto da escola recaem na descrição sem um entrelaçamento sobre como essas questões apontadas, no diagnóstico da comunidade local, interferem no trabalho pedagógico, administrativo e financeiro da escola e vice-versa. A terceira parte do

diagnóstico é Análise da Situação Atual. Lá o PPP expõe os obstáculos enfrentados na unidade como falta de professores no início do ano letivo, problemas estruturais da escola e bloqueios financeiros pela falta de prestação de contas da antiga gestão.

Após a resumida apresentação dos pontos chave de elaboração dos PPPs, é possível constatar a ausência de um diagnóstico concreto sobre as comunidades escolares e locais. Ele vira espaço para descrição da equipe e estrutura da escola, mas não demonstra os problemas, dificuldades e necessidades dos sujeitos ali presentes. Apesar de não discuti-los sistematicamente, as quatro escolas selecionadas foram capazes de reconhecer alguns espaços de atuação do PPP para o corpo discente. A narrativa da violência, perfil socioeconômico e cultural, envolvimento familiar na escola, relações interpessoais são falas que se repetem em maior ou menor grau nos PPPs. Há falas genéricas delicadas beirando pré julgamento acerca, principalmente, da comunidade local e responsáveis com ênfase na sua escolaridade. Vale ressaltar que não há indícios de participação de alunos, professores, funcionários, responsáveis e comunidade local na elaboração do diagnóstico. Em relação à estrutura, os PPPs da E.M Cocada, E.M Cajuzinho e E.M Pão Doce apresentaram Visão, Missão e Valores que, segundo Fernández (2018), está pautado no modelo estratégico-corporativo. De acordo com a autora,

o modelo de planejamento estratégico-corporativo parte da concepção de participação da sociedade pautada na ideia de controle social, como mecanismo de acompanhamento das ações estatais que supõe, como parte das suas estratégias de regulação, diversos dispositivos de avaliação de resultados e o estabelecimento de metas, com diferentes graus de responsabilização gerencial, que reconfiguram determinados papéis no sistema educativo. (FERNÁNDEZ, 2018, p. 4)

Tanto a E.M Cocada quanto a E.M Pão Doce declaram seus PPPs voltados para transformação social a partir de cidadãos críticos e autônomos, apoiados na definição de Vasconcellos (2002) e Gandin (1999) ainda que implicitamente. Ao invés de tomarem o Projeto como espaço de reivindicação da identidade da escola e do que almejam como projeto de educação de qualidade, limitam a potencialidade do PPP a uma carta de desabafos em relação ao que incomoda naquele entorno, porém sem detalhamento de como agir sobre tal constatação. As escolas municipais Trufa e Cocada apontam para uma tentativa de construir o Marco Referencial e o Marco Doutrinal, respectivamente, pois defendem o tipo de sociedade e cidadão que esperam formar e, além do mais, exploram o contexto da sociedade em que vão atuar para isso, corroborando com as falas de Vasconcellos (2000) e Gandin (1999).

Uma sociedade igualitária é o sonho de nossa comunidade escolar, buscamos oportunizar e orientar nossos alunos participarem ativamente na busca e transformação do nosso ambiente escolar e do nosso entorno, em locais divulgadores da PAZ, IGUALDADE, PARTICIPAÇÃO, TOLERÂNCIA, AMOR e outros valores, que juntos ao conhecimento cognitivo trabalham em prol da formação ética e moral de nossos alunos. (PPP - E.M Cocada)

Percebe-se que ainda temos indivíduos com pensamentos individualistas e que buscam apenas benefícios próprios. O grande desafio que se apresenta a sociedade atual é buscar o pensamento coletivo, desenvolver estratégias que beneficiem as diferentes camadas sociais, de forma a diminuir as diferenças econômicas. Entendemos que precisamos elaborar políticas que objetivem fazer do aluno um indivíduo pensante, criativo e transformador da sua própria realidade. Pretende-se ajudar a construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos, onde a honestidade seja primordial, atrelada a outros fatores como: distribuição de renda, preservação dos nossos direitos, menos preconceito e menos violência. (PPP - E.M Trufa)

Dito isso, os quatro PPPs nesta categoria demonstram diferentes maneiras de pensar o planejamento institucional, mas falham ao elaborá-lo com maior consistência e rigorosidade metodológica para que, de fato, seja representativo da identidade das comunidades escolar e local.

3.2.5 Efetivação do PPP frente às demandas do cotidiano escolar.

Uma vez construído a vivência do PPP é imprescindível para a comunidade escolar e local pois ele será o parâmetro do que a escola pretende alcançar enquanto coletivo. Para isso, analisaremos a seguinte questão do roteiro: “que linhas de ação, atividades, subprojetos etc. compõe o PPP da escola? Que sujeitos são responsáveis por elas? Qual é a previsão e fonte de recursos para a sua implementação? Como e por quem foram definidas?” A escolha das ações e projetos integrantes dos PPPs fica a cargo da própria equipe gestora. Não existe pretensão coletiva na definição dos tipos de projetos que seriam proveitosos para comunidade escolar e local. Curiosamente as quatro equipes gestoras esclarecem que as ações dos Projetos dependem do nível de parceria com outras instâncias da comunidade local, normalmente relacionado a um Projeto Pedagógico externo. A E.M Pão Doce ainda evidencia um aspecto que se mostrou presente também nas outras unidades.

Aí, aqui tem a divisão. Como eu te falei, a gente trabalha por bimestre os temas. A gente sempre procura fazer uma culminância. [...] Agora novembro...a responsabilidade é outubro e novembro. Responsabilidade e transformação. Então, em cima disso, a gente vai fazendo...vai tentando desenvolver as atividades e vai fazendo sempre uma culminância. (Equipe gestora da E.M Pão Doce)

O risco de apoiar a elaboração e diagnóstico do Projeto em torno de um tema é recair na conduta da culminância. Em outras palavras, praticar as parcerias vira obrigatoriedade mediante a pressão de demonstrar resultados a cada bimestre ou no final do ano para os responsáveis dos alunos e das parcerias. Caso o contrário, a escola corre o risco de "perder" uma parte do desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

A equipe gestora da E.M Cajuzinho ainda apresenta alguma coerência com a proposta musical defendida pelo Ginásio Temático. De acordo com Suellen e Anita, todos os alunos passam por aula de teclado, canto, piano, percussão e sopro (flauta doce). Além da realização de apresentações, também há saraus com o grupo de Língua Portuguesa dentro da escola e orquestra juvenil, mas não são fixos. Projetos fixos da própria unidade são a comemoração do Halloween, Feira de Ciências e três dias de atividades dedicados ao feriado da Consciência Negra. Fora isso, há parceria com SESC, Programa Saúde nas Escolas (PSE) para fazer realizar palestras e a parceria com o curso de Biologia da UFRJ. O PSE é uma parceria da SME-Rio com a Secretaria Municipal de Saúde e a Defesa Civil. O propósito do programa é contribuir para a formação integral dos alunos através de ações voltadas para a saúde.³¹ O Programa Mais Educação também está presente na parte de reforço escolar, oferecendo dança, Badminton e tênis de mesa.

A E.M Cocada é outra unidade integrante do mesmo programa. Realiza parceria com uma ONG para oferecer aula de música e um voluntário dá aula de dança para os alunos. Para apoiar as ações previstas no Projeto, a E.M Trufa conta com a participação do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (Proinape) através de oficinas oferecidas aos responsáveis e PSE novamente por palestras.

As falas das quatro equipes gestoras apontam para uma tendência em valorizar os campos da saúde, atividades complementares aos alunos e eventuais projetos voltados aos responsáveis. No entanto, dentro de tudo que foi exposto até o momento, a estratégia de projetos externos adotada pelas quatro equipes gestoras beira a quase aleatoriedade do tipo “aceitamos sua proposta porque não temos apoio de outro lugar”.

Quando vamos comparar os quatro PPPs, em relação à efetivação dos mesmos, os Projetos da E.M Cajuzinho e E.M Cocada estão organizados em listas e mais listas de objetivos para estabelecer ações mas não caracterizam plano de ação com metas a curto, médio ou longo prazo. Já o PPP da E.M Pão Doce descreve estratégias de ação:

Serão definidas por cada professor levando-se em consideração o grau de complexidade de cada aluno, série e/ou turma além da interdisciplinaridade e de acordo com este Projeto, sugerindo atividades de produção de texto, concursos, pesquisa de opinião e/ou conhecimentos, campanhas, paródias, acrósticos, músicas e dança, poesias, competições esportivas, jornal mural, correio, aulas-passeio, livros extraclasse, palestras para alunos e/ou responsáveis, comemorações internas e aberta à Comunidade, exposições de trabalhos, jogos didáticos, atividades em artes plásticas,

³¹ “As equipes orientam alunos e responsáveis sobre noções básicas de higiene, além de encaminhar para a rede pública de saúde os casos que forem necessários, e também identificar alunos com necessidade de atenção médica especial. O programa conta com Técnicos de Educação e Saúde e Unidades Móveis com Médico, Enfermeiro, Dentista, Psicólogo e Auxiliar de Saúde Bucal.” Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2320277>> Acesso em: 01 dez 2018.

teatros e dramatizações sob a orientação de professora da Sala de Leitura.

A efetivação do PPP não é de responsabilidade exclusiva de cada docente, mas sim corresponsabilidade. Nesse sentido, não há previsão de ação unitária que envolva pais, alunos, funcionários, professores e comunidade local. Todos os Projetos contradizem o alerta da existência de uma Programação com cronograma e prazos como caminho para operacionalizar o tipo de escola, cidadão e sociedade que desejam construir, intervindo nos problemas e necessidades identificados pelo diagnóstico assim defendido por Padilha (2003), Vasconcellos (2000) e Gandin (1999). De acordo com Fernández (2018, p. 10), a preocupação com prazos é vista não para com o PPP mas “[...] quando o faz, o prazo se recorta o projeto anual ou a alguns projetos didáticos específicos, que são/deveriam ser subprodutos do projeto”.

Entretanto, precisamos considerar as demandas do cotidiano escolar, já assinalado no 2º capítulo. A equipe gestora da E.M Cajuzinho ressalta o lado financeiro para praticar tudo aquilo que desejam. A falta de material e demora no repasse de verbas faz com que retirem recursos do própria conta para o trabalho ter andamento na unidade. Já Lúcia da E.M Pão Doce questiona a carga horária disponível para planejamento na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Segundo Lúcia entre priorizar o PPP e dar conta do calendário de provas, a segunda opção sempre vigora dentro da escola. Dessa forma, as falhas apresentadas dos PPPs são compreensíveis pois são resultados de inúmeros fatores que não priorizam o planejamento institucional, mas não diminui a responsabilidade da equipe gestora visto que os integrantes estavam cientes de suas incumbências ao assumirem um cargo público.

3.2.6 Formas de avaliação do PPP: momentos de revisão.

Por fim todos os autores de referência são enfáticos sobre a avaliação do PPP. É um momento primordial para reflexão em cima do que foi realizado em termos de benefícios para a comunidade escolar e local e se a projeção coletiva e democrática foi significativa e representativa para os sujeitos ali envolvidos. Avaliar o Projeto também implica em assumir os erros, equívocos e obstáculos enfrentados para sua concretude. Nesse sentido este tópico se debruçou na pergunta “como se procede à avaliação do PPP? A cada quanto tempo?” para descobrir como a temática surge nas falas das quatro equipes gestoras e nos seus PPPs.

Repetindo a preferência pelos projetos externos vistos no tópico 3.2.5, as equipes confundem a avaliação do PPP pela avaliação dos outros projetos. O padrão avaliativo ocorre no início do ano letivo na primeira semana de planejamento, antes mesmo do começo das aulas. Essa escolha já elimina a possível presença dos representantes dos alunos e responsáveis

participantes do CE na avaliação do Projeto. Logo esta etapa não ocorre de maneira democrática e coletiva, uma vez esse direito é negado.

Geralmente a gente faz a avaliação do PPP no início do ano letivo, quando a gente estabelece qual é o projeto que a gente vai dar continuidade...o que que não vai, o calendário da unidade escolar. A gente faz nesse início do ano. (Equipe gestora da E.M Trufa)

Olha...não lembro de ter momento específico não. É como eu te falei: no início do ano a gente pega pra reorganizar. O que que funcionou? O que que é melhor tirar? Se existir alguma mudança de estrutura...que vale colocar aqui, esse tipo de coisa. Mas, fora esse momento, não criei uma coisa que fosse assim. (Equipe gestora da E.M Pão Doce)

A equipe gestora da E.M Cajuzinho reforça a mesma tendência ao afirmar que só faz com os professores no início do ano, mas a última avaliação do PPP propriamente dita foi realizada em 2016. A prática de reutilizar o mesmo Projeto por muito tempo não é saudável uma vez que nenhum dos PPPs apresentaram metas de curto, médio e/ou longo prazo. É primordial que a equipe gestora tenha a sensibilidade de “ouvir” e compreender o cotidiano de sua escola para saber o momento exato de avaliar o PPP. A dinamicidade das exigências da SME-Rio e das CREs, como vimos na fala da equipe da E.M Pão Doce, parece caracterizar um dos critérios de avaliação do PPP por exemplo. A avaliação deve ser um momento consciente do motivo de o estarem fazendo.

Em relação aos quatros PPPs apenas o Projeto da E.M Trufa indica uma intencionalidade em avaliar o documento, mas não explica em quais momentos e que parâmetros serão considerados para avaliação. O trecho destacado corrobora com Ilma Veiga, Celso Vasconcellos, Paulo Padilha, Moacir Gadotti e Danilo Gandin no que diz respeito ao confronto das ações realizadas no dia a dia da escola com o que é esperado pela comunidade escolar e local, decidido democraticamente e coletivamente.

Nenhum PPP pode ser dado como finalizado sob pena de cristalizar e deixar de acompanhar os movimentos da história. Neste sentido, nossa reflexão continua fundamentada na prática pedagógica cotidiana e na discussão de referenciais teóricos que nos direcionem para uma “práxis” compromissada com uma escola pública de qualidade. (PPP - E.M Trufa)

Inclusive um dos elementos elencados por Gadotti (1998) para êxito do Projeto é o controle, acompanhamento e avaliação pois neste ponto a escola tem que fazer uma autocrítica, um questionamento voltado à aferição de sua real potencialidade frente ao que se busca alcançar através do PPP. Considerando esta contribuição, os quatros PPPs e as quatros equipes gestoras nos mostram sinais do não reconhecimento desta fase tão importante para o Projeto pois, a partir da avaliação, o PPP será “alimentado” e redirecionado para o que foi delimitado pela comunidade escolar e local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título desta monografia - indícios da formação dos gestores no projeto político-pedagógico - é justamente uma tentativa de praticar uma leitura sensível às falas e aos PPPs das quatro equipes gestoras. Como vimos no desenvolvimento da monografia, o objetivo geral era analisar de que maneira os conceitos dos autores de referência sobre PPP aparecem na fala dos gestores e nos textos desses documentos nas quatro escolas selecionadas. Porém, para isso, foi necessário compreender a importância do Projeto Político-Pedagógico na Educação Básica e seu papel dentro das escolas públicas brasileiras. Ele é o norte dos desejos e ambições da comunidade escolar e local, em prol de uma educação de qualidade. Ele deve ser concretizado no seu dia a dia e elaborado com rigorosidade metodológica de modo que seja representativo e significativo para aqueles sujeitos.

Mas construir uma gestão democrática demanda paciência, capacidade de diálogo, senso de coletividade e, principalmente, uma formação técnico-pedagógica para tal atividade. A dinamicidade e o tempo corrido do cotidiano escolar, muitas vezes, impede o exercício dessa gestão democrática, participativa e autônoma. Em seu lugar, temos ações e reações quase imediatistas que dificultam a reflexão necessária para agir sobre o cenário caótico da escola. Como discutimos, atualmente, em diversas situações a gestão escolar está descaracterizada de sua função principal como mediadora para quem realmente importa: os alunos. Demandas por mostrar bons resultados no IDEB, lidar com o estresse oriundo de lugares violentos e prestar contas do uso de dinheiro público pode tirar o foco da principal função da escola: a aprendizagem dos alunos. Dito isso, a equipe gestora se torna “refém” e mediadora para outros setores, que possuem diferentes intenções, o que causa conflito de interesses.

No que concerne ao Projeto Político-Pedagógico a tendência permanece. O planejamento é o primeiro a sofrer as consequências de um ambiente tão atribulado de obrigações. O primeiro indício da formação dos gestores escolares nos PPPs da rede pública municipal do Rio de Janeiro é a contradição entre discurso nas entrevistas e o registro do documento em si. São duas perspectivas completamente distintas onde as falas nos fornecem uma visão mais “feliz” e completa do processo de planejamento. Por outro lado, os PPPs não refletem a mesma euforia das respostas. Outro indício presente está relacionado aos percalços encontrados pelas equipes gestoras para mediar exigências da SME-Rio com seus cotidianos de trabalho. Isso faz com que elas priorizem outros documentos/pedidos em detrimento do processo de planejamento do PPP. Em geral, os PPPs apresentam diferentes configurações

fragmentárias de diversos modelos de planejamentos, porém não completam o seu ciclo. (FERNÁNDEZ, 2018)

Se considerarmos a formação técnico-pedagógica das quatro equipes gestoras com suas respostas de autores sobre PPP, temos uma grande lacuna. No entanto elas conseguiram demonstrar, mesmo que não de modo sistemático, certa influência dos autores de referência Ilma Veiga, Celso Vasconcellos, Paulo Padilha, Moacir Gadotti e Danilo Gandin no documento e nas falas. Ou seja, elas não reconhecem de prontidão os autores clássicos do tema, mas identificam o “básico” a ser considerado para o Projeto. Também fica evidente que as equipes gestoras consideram o conhecimento acadêmico importante para tomada de decisões em diferentes aspectos.

A questão da participação, essencial para qualquer decisão da escola, ainda é contraditória visto que temos o cumprimento legal da existência do Conselho Escolar nas quatro escolas, mas não sua efetivação plena como deveria ser em tese. Por outro lado, há indícios de criação de novas estratégias para lidar com os obstáculos previstos. No entanto esse movimento não é o suficiente para “combater” a tradição constatada no momento de elaborar, implementar e/ou avaliar o PPP: decisões nas mãos da equipe gestora e professores. Tanto é que não há indícios sobre a maneira de construção do PPP, no documento, a respeito da participação em qualquer momento do processo. A partir dessa amostra também fica clara a confusão realizada quando foi perguntado sobre avaliação do PPP. A preocupação das equipes gestoras se mostrou equivocada ao priorizarem a avaliação de outros projetos, que não o PPP. Este momento da análise foi o que se mostrou mais distante da contribuição dos autores de referência do tema.

As questões desta monografia não se esgotam aqui. De fato, esse trabalho suscitou outras questões como, por exemplo, se os PPPs são postos em prática visto que eles apresentaram falhas em suas elaborações, no diagnóstico e no próprio entendimento do que é concretizar um Projeto Político-Pedagógico. Quais são os tipos de apoio necessários para a concretude do Projeto, ponto que parece ser um grande nó para as equipes? Essas escolas correm o risco de ficarem reféns de suas parcerias externas para realizar o trabalho pedagógico dentro da escola? Como é possível ver, este tema não tem a pretensão de ficar aqui. Como futura gestora escolar, vejo que este papel é mais desafiador do que as políticas públicas imaginam, além do pouco contato que tive com a área da Gestão Escolar durante minha própria formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABOULAFIA, Breno Astur et al. *Modelos de planejamento e escola: o processo de construção do termo “projeto político-pedagógico” na bibliografia acadêmica de 1980 a 2013*. Revista do CFCH. Edição Especial JICTAC 2014. Disponível em: <<http://revista.cfch.ufrj.br/images/edicao-jic2014/planejamento-escola.pdf>> Acesso em: 20 jul 2018.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. *Gestor escolar: a formação em questão*. ANPAE, p. 1-14, 2010. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/43.pdf>> Acesso em: 03 nov 2018.

AMARAL, Daniela Patti; SOUZA, Samara Reis de. *Programa Escola de Gestores: a formação à distância dos gestores das escolas públicas no estado do Rio de Janeiro*. IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT_Comunicacao/DanielaPattidoAmaral_GT4_integral.pdf> Acesso em: 02 nov 2018.

ARNSTEIN, Sherry R. *Uma escada da participação cidadã*. P. 1-18. Disponível em: <<http://aeessp.org.br/escada.pdf>> Acesso em: 20 nov 2018.

ARRETCHE, Marta T. da Silva. *Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas*. In: BARREIRA, Maria Cecília R.N.; CARVALHO, Maria do Carmo B. de (orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 43-56.

BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. *A significação do projeto político-pedagógico: um olhar avaliativo*. Espaço do Currículo, v.4, n° 2, p.227-239, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/12339/7115>> Acesso em: 01 set 2018.

BATISTA, Keila Cristina; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. *O estado da arte do projeto político-pedagógico a partir da década de 1990*. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/008.pdf> Acesso: 09 out 2017.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em : 11 maio 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 20 nov 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Estabelece o Plano Nacional de Educação*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 02 dez 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: caderno 2*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad2.pdf> Acesso em: 02 ago 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 08 maio 2018.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf?sequence=1> Acesso em: 11 maio 2018.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. *Diretores escolares em um contexto de reforma da educação*. Revista Pesquisa e Debate em Educação, v. 1, nº 1, p. 14-36, 2011. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/2>> Acesso em: 20 nov 2018.

CAVALCANTI, Mariana. *Tiroteios, legibilidade e espaço urbano: notas etnográficas de uma favela carioca*. Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 1, nº 1, p. 35-59, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7134>> Acesso em: 20 nov 2018.

COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. *A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 31, nº 1, p. 65-84, jan/abr. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/58915/35195>> Acesso em: 20 nov 2018.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. *Projeto político-pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades*. In: Gestão escolar pública: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. *Roteiros de observação: uma proposta didático-pedagógica para a formação de gestores educacionais no curso de Pedagogia*. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, p. 116-138, fev-maio 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/24884>> Acesso em: 20 nov 2018.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. *Quem você consulta antes de tomar uma decisão? Mediações entre conhecimento e ação na perspectiva de gestores escolares em Duque de Caxias (RJ)*. In: Educação: cartografias, criatividade e diversidade, Rio de Janeiro: Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Elementos para a formação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº 130, p. 63-97, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>> Acesso em: 20 nov 2018.

GADOTTI, Moacir. *Projeto Político-Pedagógico da escola cidadã*. In: Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>> Acesso em: 01 ago 2018.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Modelo básico no planejamento participativo*. In: Temas para um projeto político-pedagógico. Rio de Janeiro: Vozes, 2ª ed, 1999.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Diagnóstico, atual chave no planejamento*. In: Temas para um projeto político-pedagógico. Rio de Janeiro: Vozes, 2ª ed, 1999.

GATTI, Márcio Antônio; ALMEIDA, Matheus Henrique de. *Aspectos de uma não leitura: projetos político-pedagógicos e democracia*. LAPLAGE em Revista, Sorocaba, v. 3, nº 1, p. 202-212, jan/abr 2017. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/255>> Acesso em: 30 ago 2018.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação, v. 16, nº 47, p. 333-361, mai-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>> Acesso em: 20 nov 2018.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. *Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 98, nº 250, p. 580-595, set/dez 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000300580&script=sci_abstract&tlng=en> Acesso em: 31 ago 2018.

JESUS, Osvaldo Freitas de. *Do projeto político-pedagógico ao planejamento estratégico escolar*. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria, v. 4, nº 8, p. 7-16, jul/dez 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/17081>> Acesso em: 30 ago 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar em Revista, Curitiba, nº 17, p. 153-176, 2001, Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>> Acesso em: 20 nov 2018.

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores*. Em aberto, Brasília, v. 17, nº 72, p. 11-33, 2000. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116> Acesso em: 20 nov 2018.

MALHEIRO, João. *Projeto Político-Pedagógico: utopia ou realidade?* Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, nº 46, p. 74-104, jan/mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a05.pdf>> Acesso em: 20 nov 2018.

NEVES, Carina Guimarães das. *A formação do gestor escolar: conhecimentos e/ou saberes necessários para a ação profissional*. Rio de Janeiro, 2016. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. *O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar*. Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues, ano 1, edição 1, p. 95-103, janeiro de 2013. Disponível em: <<https://www.faculadefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>> Acesso em: 20 nov 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento educacional na perspectiva da escola cidadã*. In: Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 4ª ed, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico e projeto político-pedagógico da escola*. In: Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 4ª ed, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB*. In: Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PENTEADO, Thaís Carvalho Zanchetta; GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador*. Revista Psicologia & Sociedade, v. 22, nº 3, p. 569-577, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a17.pdf>> Acesso em: 01 set 2018.

PIMENTA, Selma Garrido et al. *Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, nº 1, p. 15-30, jan/mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>> Acesso em: 20 nov 2018.

PINO, Ivany. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional*. In: BRZEZINSKY, Iria (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p. 15-38.

PNE em Movimento. *Situação dos Planos de Educação*. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>> Acesso em: 6 ago 2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Resolução nº 1303 de 17 de setembro de 2014. *Dispõe sobre o processo de seleção de gestores das unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências*. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/47361Res%20SME%201303_2014.pdf> Acesso em: 20 nov 2018.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 6.362 de 28 de maio de 2018. *Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências*. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/7bf6114cdc0884de8325829c0047aa48?OpenDocument#_Section2> Acesso em: 01 dez 2018.

RUSSO, Miguel Henrique. *Escolas e paradigmas de gestão*. Revista Científica EccoS, São Paulo, v. 06, n. 001, jun. 2004.

SILVA, Maria Abádia da. *Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira*. Caderno Cedes, Campinas, v. 23, nº 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>> Acesso em: 24 jan 2018.

SOUZA, Simone Terezinha Feldhaus de; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. *Projeto Político-Pedagógico escolar da educação infantil na proposta curricular de Santa Catarina: primeiras aproximações*. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 1, nº 1, p. 130-146, 2016. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/257/374>> Acesso em: 30 ago 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras*. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 2, p. 1-

19, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10692>>
Acesso em: 4 jun 2018.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. *Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação*. Revista Brasileira de Educação, v. 22, nº 71, p. 1-23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227152.pdf>>
Acesso em: 31 ago 2018.

TÁVORA, Maria Josefa de Souza; GONÇALVES, Arlete Marinho. *O projeto político-pedagógico na produção acadêmico-científica brasileira: o estado do conhecimento*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/3067p.pdf> Acesso em: 09 out 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Projeto político-pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização*. In: Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso. *Projeto Político-Pedagógico: conceito e metodologia de elaboração*. In: Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 14ª ed, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola*. In: As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1ª ed, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Caderno Cedes, Campinas, v. 23, nº 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361>> Acesso em: 24 jan 2018.