

**ILDETE PINHEIRO DOMINICI**

**CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: IMPASSES E  
POSSIBILIDADES**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

Lisboa  
2014

**ILDETE PINHEIRO DOMINICI**

**CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: IMPASSES E  
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre, em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Escolar, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

Lisboa  
2014

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador [...] Marx (1985, p. 202).

## **Dedicatória**

A duas grandes mulheres, dois grandes amores, que não habitam mais este mundo, mas vivem plenamente na dimensão espiritual da existência humana: minha mãe, Leonete, que, com seu jeito peculiar de amar e confiar nos filhos, respondia a cada conquista: “Eu já sabia!” À Tia Gaída, amizade que transcende a morte física, presença constante em todos os momentos. Eternas saudades!

À irmã-mãe, Tenta, que com sua infinita capacidade de doação e admirável habilidade de transformar amor em cuidado, adotou-me desde a infância e cuida, até hoje, de mim, dos meus filhos e netas. Eterna gratidão!

À Inete, irmã amorosa, cuja generosidade emociona toda a família.

À Thaíse, sobrinha, afilhada e amiga de todas as horas, cuja disponibilidade e apoio incondicional não se traduzem em palavras de gratidão.

À Marcela, Sabrina, Lucas, Betina e Melina, cujas existências em minha vida motivam a superação dos desafios cotidianos para continuar acreditando e trabalhando por um mundo melhor.

## **Agradecimentos**

À Espiritualidade Superior: fonte da energia que permitiu saúde biopsíquica à concretização deste projeto. Fonte de consolo nos momentos mais difíceis e de serenidade para enfrentar os desafios da árdua aventura de viver neste mundo de adversidades.

Agradecer às pessoas que, de alguma forma, contribuem para as nossas conquistas, não é tarefa fácil. No entanto, correndo o risco de cometer injustiças, preciso referenciar algumas delas.

Ao companheiro Raimundo Nonato Serra Campos Filho, pelo estímulo e incansável esforço de proporcionar as condições para a conclusão deste curso.

À Diana Maria Arruda Carvalho, amiga fiel das horas certas e incertas, grande incentivadora dos planos pessoais e profissionais de aperfeiçoamento.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo, que com admirável energia de vida, capacidade de trabalho, compromisso e competência, é mais que uma orientadora.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lindalva Martins Maia Maciel, que tão bem sabe combinar ternura e austeridade à frente do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão, pela sensibilidade ao propiciar condições mais favoráveis para a realização deste trabalho.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Ilma Vieira do Nascimento e Maria Alice Melo, companheiras do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão, por acreditarem, desde os primeiros encontros, nas potencialidades que, historicamente, estão se transformando em atos concretos de desenvolvimento profissional.

Aos colegas do curso, pelo aprendizado coletivo, especialmente à Conceição de Maria Ferreira Luz Garcez, pela inspiradora tranquilidade face aos problemas mais angustiantes e pela indispensável colaboração na realização deste trabalho. À Luciana Mendes dos Santos e Fabiana Tanya do Nascimento Garcez pelas valiosas contribuições para possibilitar esta investigação.

Aos companheiros de profissão, todos os trabalhadores da educação que, gentilmente, disponibilizaram-se a contribuir com esta investigação respondendo os questionários e dialogando sobre o tema de estudo.

À Prof<sup>a</sup>. Maria Cícera Nogueira, revisora deste texto, pela competência e disponibilidade.

## **Resumo**

Este trabalho apresenta um estudo sobre Projeto Político-Pedagógico-PPP, cujo objetivo principal foi conhecer as dificuldades que as escolas enfrentam para elaborar e concretizar as ações educativas previstas nesse instrumento do planejamento escolar, bem como as possibilidades de superação desses obstáculos, sob a ótica dos sujeitos do processo educativo, isto é, dos gestores, supervisores, demais profissionais da educação, pais/mães/responsáveis e estudantes. O debate sobre o PPP foi reforçado a partir das políticas educacionais decorrentes das reformas educativas da década de 1990, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96 e das discussões acerca da autonomia e da gestão democrática da escola. Procurou-se conhecer as concepções dos sujeitos acerca do PPP; identificar as dificuldades para sua construção e implementação; analisar como ocorre a participação dos sujeitos nesse processo; verificar se o PPP elaborado é efetivamente implementado nas escolas e identificar as possibilidades de superação dos impasses para sua construção e implementação. A investigação se caracteriza como um estudo de caso coletivo, cujo estudo empírico foi realizado em três escolas das redes municipal e estadual de ensino. Os procedimentos metodológicos da investigação incluíram aplicação de questionários e observações registradas em diário de campo. A análise de conteúdo dos dados resultantes desses instrumentos revelou que, em nível de apreensão teórica, o PPP é compreendido por gestores, supervisores e professores como documento organizador das ações da escola, enquanto entre os demais profissionais da educação, pais/mães/responsáveis e estudantes, constatou-se um total desconhecimento sobre o tema. As maiores dificuldades apontadas para a elaboração e implementação do PPP foram a falta de participação dos agentes escolares e óbices relacionados aos docentes, como individualismo e falta de interesse e participação. Verificou-se também que a participação dos sujeitos no processo de construção do PPP é adstrita à equipe diretiva das escolas e que sua concretização, quando elaborado, ainda não ocorre efetivamente. Os sujeitos sinalizaram como possibilidades para a superação dos impasses relativos à elaboração e implementação do PPP, entre outras, a colaboração da equipe diretiva e dos professores e a boa vontade e o compromisso dos profissionais da escola. O estudo reforçou a convicção de que para o cumprimento do papel social da escola é imprescindível o esforço coletivo para instituir uma cultura de participação democrática na concepção e gestão do PPP e de desenvolvimento das autonomias dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

**Palavras-chave:** LDB. PPP. Autonomia escolar. Gestão democrática.

## ABSTRACT

This work presents a study on the political-pedagogical project (*PPP*) whose main objective was to understand the difficulties that schools face to develop and implement educational activities provided for school planning, as well as ways to overcome these obstacles from the perspective of the educational process, i.e., managers, supervisors, other education professionals, parents / mothers / guardians and students. The debate regarding the *PPP* was reinforced from the educational policies arising from the educational reforms carried out in the 1990s, under the law - "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional"- *LDB* No. 9394/96 and discussions of autonomy and democratic management of the school. We sought to identify the concepts of subjects concerning the *PPP*; identify the difficulties in its construction and implementation; analyze how the participation of individuals in this process occurs; verify if the prepared *PPP* is effectively implemented in schools and to identify possibilities to overcome the difficulties for the *PPP* construction and implementation. The research is characterized as a collective case study, whose empirical study was held in three schools from the State and Municipal school systems. The methodological procedures of the research included questionnaires and observations registered in a field diary. Content analysis of the data from these instruments revealed that - at the level of theoretical apprehension- the *PPP* is understood by managers, supervisors and teachers as an organizing document of the school's actions, while other providers of education, such as: fathers / mothers / guardians and students presented a total lack of knowledge on the subject. The major difficulties for the *PPP* design and implementation were lack of school stakeholders participation and obstacles related to teachers, such as individualism and lack of interest and participation. It was also found that the participation of the subjects in the process of building the *PPP* is hosted by the management team of the school and its achievement - when the *PPP* is prepared - has not occurred effectively yet. These are the possibilities that the subjects signaled for overcoming the impasse related to the *PPP* preparation and implementation (among others): the cooperation of the management team and the teachers as well as the willingness and commitment of school personnel. The study reinforced the conviction that to fulfill the social role of the school is essential to have the collective effort in order to create a culture of democratic participation in the *PPP* design and management and the development of the autonomy of the individuals involved in the educational process.

**Keywords:** *LDB*. *PPP*. Autonomy school. Democratic management.

## Índice Geral

	p.
Introdução	15
Capítulo I – Educação escolar no contexto das transformações da sociedade atual	22
1.1- Diretrizes das políticas educacionais da contemporaneidade: breve histórico	23
1.2 - Educação escolar: ressignificação do papel social da escola face às exigências da atualidade	28
1.3 - Gestão escolar: desafios da democratização	31
1.4 – Autonomia, gestão democrática e projeto político-pedagógico: reflexões sobre o discurso legal	34
Capítulo II – Gestão democrática e projeto político-pedagógico: uma construção histórica	37
2.1 Autonomia, participação e trabalho coletivo: elementos inerentes à gestão democrática	38
2.2 Projeto político-pedagógico como instrumento da gestão escolar democrática	43
2.3 Gestão da cultura organizacional da escola: uma exigência à construção da gestão democrática	46
Capítulo III – Projeto político-pedagógico da escola: concepções, elaboração e implementação	49
3.1 Concepções e finalidades do projeto político-pedagógico	50
3.2 Projeto político-pedagógico: processo e produto do planejamento escolar	55
3.3 Processo de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico	58
3.3.1 Marco referencial	60
3.3.2 Diagnóstico	62
3.3.3 Programação	62
3.3.4 Avaliação e reelaboração do projeto político-pedagógico	64
Capítulo IV – Metodologia da investigação	66
4.1 Apresentação do problema e questões de investigação	67
4.2 Objetivos da investigação	68
4.2.1 Objetivo geral	68
4.2.2 Objetivos específicos	68
4.3 Tipo de investigação	69
4.4 Sujeitos da investigação	71
4.4.1 Caracterização dos gestores escolares	73
4.4.2 Caracterização dos supervisores escolares	75
4.4.3 Caracterização dos professores	76
4.4.4 Caracterização dos profissionais da educação	79

4.4.4.1 Administrativos	79
4.4.4.2 Vigilantes	80
4.4.4.3 Serventes	81
4.4.4.4 Serviços gerais	82
4.4.5 Caracterização dos pais/mães/responsáveis	83
4.4.6 Caracterização dos estudantes	84
4.5 Instrumentos de coleta de dados	85
4.6 Instrumentos de análise de dados	87
Capítulo V – Impasses e possibilidades para a construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola: um olhar sobre a realidade investigada	90
5.1 Apresentação e análise dos dados	91
5.1.1 Apresentação e análise dos dados referentes à primeira questão de investigação	92
5.1.1.1 Apresentação e análise dos dados referentes à primeira questão de investigação – Gestores escolares	92
5.1.1.2 Apresentação e análise dos dados referentes à primeira questão de investigação – Supervisores escolares	94
5.1.1.3 Apresentação e análise dos dados referentes à primeira questão de investigação – Professores	95
5.1.1.4 Apresentação e análise dos dados referentes à primeira questão de investigação – Profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais	99
5.1.1.5 Apresentação e análise dos dados referentes à primeira questão de investigação – Pais/mães/responsáveis	99
5.1.1.6 Apresentação e análise dos dados referentes à primeira questão de investigação – Estudantes	99
5.1.2 Apresentação e análise dos dados referentes à segunda questão de investigação	101
5.1.2.1 Apresentação e análise dos dados referentes à segunda questão de investigação – Gestores escolares	102
5.1.2.2 Apresentação e análise dos dados referentes à segunda questão de investigação – Supervisores escolares	103
5.1.2.3 Apresentação e análise dos dados referentes à segunda questão de investigação – Professores	104
5.1.2.4 Apresentação e análise dos dados referentes à segunda questão de investigação – Profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais	107
5.1.2.5 Apresentação e análise dos dados referentes à segunda questão de investigação – Pais/mães/responsáveis	108
5.1.2.6 Apresentação e análise dos dados referentes à segunda questão de investigação – Estudantes	108
5.1.3 Apresentação e análise dos dados referentes à terceira questão de investigação	111
5.1.3.1 Apresentação e análise dos dados referentes à terceira questão de investigação – Gestores escolares	112

5.1.3.2	Apresentação e análise dos dados referentes à terceira questão de investigação – Supervisores escolares	113
5.1.3.3	Apresentação e análise dos dados referentes à terceira questão de investigação – Professores	115
5.1.3.4	Apresentação e análise dos dados referentes à terceira questão de investigação – Profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais	116
5.1.3.5	Apresentação e análise dos dados referentes à terceira questão de investigação – Pais/mães/responsáveis	117
5.1.3.6	Apresentação e análise dos dados referentes à terceira questão de investigação – Estudantes	117
5.1.4	Apresentação e análise dos dados referentes à quarta questão de investigação	121
5.1.4.1	Apresentação e análise dos dados referentes à quarta questão de investigação – Gestores escolares	122
5.1.4.2	Apresentação e análise dos dados referentes à quarta questão de investigação – Supervisores escolares	126
5.1.4.3	Apresentação e análise dos dados referentes à quarta questão de investigação – Professores	131
5.1.4.4	Apresentação e análise dos dados referentes à quarta questão de investigação – Profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais	137
5.1.4.5	Apresentação e análise dos dados referentes à quarta questão de investigação – Pais/mães/responsáveis	137
5.1.4.6	Apresentação e análise dos dados referentes à quarta questão de investigação – Estudantes	138
5.1.5	Apresentação e análise dos dados referentes à quinta questão de investigação	141
5.1.5.1	Apresentação e análise dos dados referentes à quinta questão de investigação – Gestores escolares	142
5.1.5.2	Apresentação e análise dos dados referentes à quinta questão de investigação – Supervisores escolares	143
5.1.5.3	Apresentação e análise dos dados referentes à quinta questão de investigação – Professores	144
5.1.5.4	Apresentação e análise dos dados referentes à quinta questão de investigação – Profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais	146
5.1.5.5	Apresentação e análise dos dados referentes à quinta questão de investigação – Pais/mães/responsáveis	146
5.1.5.6	Apresentação e análise dos dados referentes à quinta questão de investigação – Estudantes	146
	Conclusão	150
	Bibliografia	155
	Apêndices	i

## Índice de Gráficos

	p.
<b>Gestores Escolares</b>	
Gráfico 1 Variável gênero	73
Gráfico 2 Variável idade	73
Gráfico 3 Variável titulação	73
Gráfico 4 Variável licenciaturas	74
Gráfico 5 Variável tempo de trabalho em educação	74
Gráfico 6 Variável tempo de trabalho em gestão escolar	74
Gráfico 7 Variável tempo de trabalho como gestor(a) da escola pesquisada	75
<b>Supervisores Escolares</b>	
Gráfico 8 Variável idade	75
Gráfico 9 Variável titulação	75
Gráfico 10 Variável tempo de trabalho em educação	76
Gráfico 11 Variável tempo de trabalho como supervisor(a) da escola pesquisada	76
<b>Professores</b>	
Gráfico 12 Variável gênero	76
Gráfico 13 Variável idade	77
Gráfico 14 Variável formação escolar	77
Gráfico 15 Variável titulação	77
Gráfico 16 Variável tempo de trabalho em educação	78
Gráfico 17 Variável tempo de trabalho na escola pesquisada	79
<b>Profissionais da Educação/Administrativos</b>	
Gráfico 18 Variável idade	79
Gráfico 19 Variável tempo de trabalho em educação	80
Gráfico 20 Variável tempo de trabalho na escola pesquisada	80
<b>Profissionais da Educação/Vigilantes</b>	
Gráfico 21 Variável idade	80
Gráfico 22 Variável tempo de trabalho em educação	81
Gráfico 23 Variável tempo de trabalho na escola pesquisada	81
<b>Profissionais da Educação/Serventes</b>	
Gráfico 24 Variável idade	81
Gráfico 25 Variável tempo de trabalho em educação	82

Gráfico 26	Variável tempo de trabalho na escola pesquisada	82
<b>Profissionais da Educação/Serviços gerais</b>		
Gráfico 27	Variável tempo de trabalho em educação	83
Gráfico 28	Variável tempo de trabalho na escola pesquisada	83
<b>Pais/Mães/Responsáveis</b>		
Gráfico 29	Variável escolaridade do estudante	83
Gráfico 30	Variável idade	84
<b>Estudantes</b>		
Gráfico 31	Variável gênero	84
Gráfico 32	Variável idade	84
Gráfico 33	Variável ano de escolaridade	85
Gráfico 34	Variável tempo de estudo na escola pesquisada	85
<b>Apresentação de dados referentes à primeira questão de investigação: Gestores escolares</b>		
Gráfico 35	Autonomia da escola	93
<b>Apresentação de dados referentes à primeira questão de investigação: Supervisores escolares</b>		
Gráfico 36	Autonomia da escola	94
<b>Apresentação de dados referentes à primeira questão de investigação: Professores</b>		
Gráfico 37	Importância do PPP	96
Gráfico 38	Autonomia da escola	96
<b>Apresentação de dados referentes à terceira questão de investigação: Gestores escolares</b>		
Gráfico 39	Participação dos sujeitos educativos na construção do PPP	112
Gráfico 40	Participação dos gestores na construção do PPP	113
<b>Apresentação de dados referentes à terceira questão de investigação: Supervisores escolares</b>		
Gráfico 41	Práticas de gestão e participação coletiva no PPP	114
Gráfico 42	Participação dos sujeitos educativos na construção do PPP	114
Gráfico 43	Participação dos supervisores na construção do PPP	114
<b>Apresentação de dados referentes à terceira questão de investigação: Professores</b>		
Gráfico 44	Práticas de gestão e participação coletiva no PPP	115
Gráfico 45	Participação dos sujeitos educativos na construção do PPP	116
<b>Apresentação de dados referentes à quarta questão de investigação: Gestores escolares</b>		
Gráfico 46	Existência de PPP na escola	122

Gráfico 47	Disponibilidade do PPP na escola	122
Gráfico 48	Adequação do PPP à realidade e necessidade da escola	123
Gráfico 49	Atualização do regimento interno da escola conforme o PPP	123
Gráfico 50	Adequação da matriz curricular da escola ao PPP	123
Gráfico 51	Conformidade do planejamento das atividades ao PPP	124
Gráfico 52	Conformidade das metodologias de ensino ao PPP	124
Gráfico 53	Alcance dos objetivos previstos no PPP para o ano letivo	124
<b>Apresentação de dados referentes à quarta questão de investigação: Supervisores escolares</b>		
Gráfico 54	Existência de PPP na escola	127
Gráfico 55	Disponibilidade do PPP na escola	127
Gráfico 56	Adequação do PPP à realidade e necessidade da escola	127
Gráfico 57	Atualização do regimento interno da escola conforme o PPP	128
Gráfico 58	Adequação da matriz curricular da escola ao PPP	128
Gráfico 59	Conformidade do planejamento das atividades ao PPP	128
Gráfico 60	Conformidade das metodologias de ensino ao PPP	129
Gráfico 61	Alcance dos objetivos previstos no PPP para o ano letivo	129
<b>Apresentação de dados referentes à quarta questão de investigação: Professores</b>		
Gráfico 62	Existência de PPP na escola	132
Gráfico 63	Disponibilidade do PPP na escola	132
Gráfico 64	Adequação do PPP à realidade e necessidades da escola	132
Gráfico 65	Conformidade do PPP à realidade e necessidades dos níveis de escolaridade dos estudantes	133
Gráfico 66	Atualização do regimento interno da escola conforme o PPP	133
Gráfico 67	Adequação da matriz curricular da escola ao PPP	133
Gráfico 68	Conformidade da matriz curricular dos níveis de escolaridade ao PPP	134
Gráfico 69	Conformidade do planejamento das atividades ao PPP	134
Gráfico 70	Adequação do planejamento dos níveis de escolaridade ao PPP	134
Gráfico 71	Adequação das metodologias de ensino dos níveis de escolaridade ao PPP	135
Gráfico 72	Alcance dos objetivos previstos no PPP para o ano letivo	135

## Índice de Tabelas

		p.
Tabela 1	Cursos de licenciaturas dos professores	78
Tabela 2	Concepções sobre o PPP – Gestores escolares	93
Tabela 3	Concepções sobre o PPP – Supervisores escolares	95
Tabela 4	Concepções sobre o PPP – Professores	97
Tabela 5	Dificuldades para construção e implementação do PPP – Gestores escolares	102
Tabela 6	Dificuldades para construção e implementação do PPP – Supervisores escolares	103
Tabela 7	Dificuldades para construção e implementação do PPP – Professores	105
Tabela 8	Participação na construção e implementação do PPP – Gestores escolares	113
Tabela 9	Participação na construção e implementação do PPP – Supervisores escolares	115
Tabela 10	Participação na construção e implementação do PPP – Professores	116
Tabela 11	Efetiva implementação do PPP – Gestores escolares	125
Tabela 12	Efetiva implementação do PPP – Supervisores escolares	130
Tabela 13	Efetiva implementação do PPP – Professores	136
Tabela 14	Possibilidades para construção e implementação do PPP – Gestores escolares	142
Tabela 15	Possibilidades para construção e implementação do PPP – Supervisores escolares	144
Tabela 16	Possibilidades para construção e implementação do PPP – Professores	145

## Índice de Apêndices

		p.
Apêndice I	Solicitação para realização da pesquisa à gestão da escola	ii
Apêndice II	Solicitação para realização da pesquisa aos supervisores escolares	iii
Apêndice III	Solicitação para realização da pesquisa aos professores	iv
Apêndice IV	Solicitação para realização da pesquisa aos profissionais da educação	v
Apêndice V	Solicitação para realização da pesquisa aos pais/mães/responsáveis	vi
Apêndice VI	Solicitação para realização da pesquisa aos pais/mães/responsáveis referente à participação dos estudantes	vii
Apêndice VII	Questionário dirigido aos gestores escolares	viii
Apêndice VIII	Questionário dirigido aos supervisores escolares	xiii
Apêndice IX	Questionário dirigido aos professores	xviii
Apêndice X	Questionário dirigido aos profissionais da educação	xxiii
Apêndice XI	Questionário dirigido aos pais/mães/responsáveis	xxvi
Apêndice XII	Questionário dirigido aos estudantes	xxix
Apêndice XIII	Questões específicas do questionário dos gestores escolares referentes às questões de investigação	xxxii
Apêndice XIV	Questões específicas do questionário dos supervisores escolares referentes às questões de investigação	xxxiv
Apêndice XV	Questões específicas do questionário dos professores referentes às questões de investigação	xxxvi
Apêndice XVI	Questões específicas do questionário dos profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais referentes às questões de investigação	xxxviii
Apêndice XVII	Questões específicas do questionário dos pais/mães/responsáveis referentes às questões de investigação	xxxix
Apêndice XVIII	Questões específicas do questionário dos estudantes referentes às questões de investigação	xl
Apêndice XIX	Diário de campo: análise de conteúdo	xli

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo aborda o tema da gestão de projetos educativos na escola, especificamente no que se refere aos impasses e às possibilidades para a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico - PPP.

Investigaram-se as dificuldades apontadas pelos sujeitos do processo educativo, bem como as possibilidades de superação dos obstáculos que se interpõem no cotidiano escolar para a realização dessa tarefa.

As razões para a escolha do tema nasceram a partir da experiência da autora nas Secretarias Estadual e Municipal de Educação, em trabalhos realizados nas escolas de ambas as redes de ensino, ocasião em que se percebiam os dilemas vivenciados por gestores, supervisores e professores quanto à elaboração e execução dos projetos político-pedagógicos.

Além desse fator, outros estímulos para esta investigação surgiram através de pesquisa realizada num curso de pós-graduação em educação e das atuais vivências no ambiente escolar decorrentes da atuação como professora do curso de Pedagogia.

São visíveis as práticas de improvisação. A ausência de planejamento, observada desde os espaços físicos até o trabalho docente nas salas de aula, denota a importância de um projeto orientador das ações educativas, que traça diretrizes e detalha as finalidades de todo o processo educativo, sendo esta uma das finalidades do PPP.

Nessa medida, o problema que motivou este estudo foi a evidência empírica de que as escolas experimentam muitos obstáculos na construção, implementação e avaliação de seus projetos político-pedagógicos, deixando, assim, de exercerem autonomia na condução das ações educativas que desenvolvem.

O debate acerca da autonomia escolar se ampliou, no ambiente educacional brasileiro, com a implementação das políticas educacionais gestadas a partir da década de 1990, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/96, em cujo normativo legal ganha destaque a prescrição à escola para que elabore e execute seu projeto político-pedagógico, ancorada nos princípios da participação e gestão democrática.

Contudo, determinações legais não asseguram a consecução dessa tarefa da escola que há muito vem sendo instigada pelos educadores militantes que anseiam por uma educação pública de qualidade, a refletir sobre seu papel social e compromisso com os serviços educacionais que oferece, sobretudo às classes socioeconômicas menos favorecidas.

Por outro lado, compreende-se que o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos educativos e a participação coletiva no processo de elaboração e implementação dos projetos político-pedagógicos das escolas é uma conquista que se alcança ao longo da história que

esses sujeitos constroem, enquanto exercem a docência e outras ações educativas, num processo permanente de negociação de interesses, compartilhamento de saberes e experiências, solução de conflitos e instauração de uma cultura organizacional que vise em primeiro plano à finalidade precípua da escola.

Nesse sentido, convém lembrar que, se concebido de forma coletiva e assentado nas necessidades e possibilidades da escola, isto é, se for exequível, o projeto político-pedagógico implementado tem repercussão direta na qualidade da educação escolar, pois que não visa apenas a um “rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido” (Veiga,2011, p.11).

Considerando, então, o protagonismo dos educadores para construírem uma escola autônoma que explicita coletivamente a direção para onde apontam suas ações, conscientes das limitações, mas principalmente das potencialidades para superação dos impasses que a realização dessa tarefa enfrenta cotidianamente, ressalta a necessidade de investigar como esses sujeitos concebem esse desafio inarredável daqueles que se pensam educadores, e nessa medida, interventores no processo de formação humana.

Neste trabalho, ao procurar conhecer como os sujeitos interpretam os limites e as possibilidades da escola para a elaboração e execução do PPP, adotaram-se as concepções de pesquisa qualitativa e quantitativa, através de estudo teórico-empírico, caracterizado como estudo de caso múltiplo realizado em três escolas das redes municipal e estadual de ensino em São Luís no estado do Maranhão.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários dirigidos aos gestores escolares; supervisores escolares; professores; profissionais da educação, incluídos nessa categoria profissional, os administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais; pais/mães/responsáveis e estudantes.

Além desses inquéritos, registraram-se as observações realizadas nas escolas durante o trabalho de campo em diário de bordo, o qual se constituiu em mais um instrumento de coleta de dados.

Dessa forma, na perspectiva de responder as questões de investigação propostas para o estudo, atendendo-se, assim, aos objetivos da pesquisa, os dados resultantes da aplicação dos questionários e dos registros do diário de bordo foram analisados sob a forma numérica e literal através da técnica de análise de conteúdo.

Assim, destacaram-se, neste estudo, abordagens já realizadas sobre o seu tema objeto enfatizando objetivos e principais conclusões de pesquisas como as de Caria (2010), Dublante (2011), Pires (2011) e Távora (2012).

Todavia, ao debruçar-se sobre a literatura acerca do tema, percebeu-se uma lacuna no que se refere a estudos que abordem o PPP a partir da perspectiva do conjunto de sujeitos envolvidos no processo de escolarização, incluindo, além de uma representatividade dos profissionais da escola, os pais ou responsáveis e estudantes.

Torna-se relevante destacar que as amplas discussões e pesquisas acerca do projeto político-pedagógico da escola parecem não suficientes para levá-la a enfrentar e superar os obstáculos que a impedem de efetivamente construir e executar seu projeto educativo.

Nesse sentido, este trabalho, além de contribuir para avançar o campo de conhecimentos referentes ao PPP, à medida que possibilita conhecer os problemas que as escolas enfrentam no processo de concepção e gestão dos projetos político-pedagógicos e as potencialidades que podem levá-las à superação desses impasses, sob a ótica dos sujeitos educativos, os resultados obtidos podem estimular estudos e debates nas escolas pesquisadas, a fim de que avancem em direção à efetivação dessa tarefa inarredável da escola.

Vale ressaltar que, durante a realização da investigação, essa pretensão já começou a se concretizar em uma das escolas onde o trabalho empírico se realizou.

A investigação partiu de uma questão fundante, orientadora do trabalho, a saber: Quais os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?

Para atingir esse desiderato, buscaram-se respostas para cinco subquestões de investigação, cuja análise dos resultados conduziu às conclusões do estudo. São elas:

Quais as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do projeto político-pedagógico?

Quais as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?

Como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do projeto político-pedagógico?

O projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola?

Quais as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?

Decorrente da questão de partida, definiu-se como objetivo geral conhecer os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

Face a essa ampla pretensão, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

Conhecer as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do projeto político-pedagógico;

Identificar as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico;

Analisar como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do projeto político-pedagógico;

Verificar se o projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola;

Identificar as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

No que tange à consecução dos objetivos da investigação, seguiu-se uma organização, conforme o que se expõe a seguir:

No **Capítulo I - Educação escolar no contexto das transformações da sociedade atual-** pretendeu-se situar a temática de estudo na conjuntura sócio-histórica contemporânea, tendo em vista a compreensão de que a educação não deve ser tratada de forma isolada da totalidade mais ampla da qual faz parte. Assim, refletiu-se sobre as diretrizes das atuais políticas educacionais brasileiras, no âmbito das transformações sociais advindas da globalização do capitalismo e as repercussões nas reformas educativas em curso, a partir da década de 1990, para focalizar as exigências postas, nesse contexto, à educação escolar, espaço onde se materializam as políticas educacionais. Focalizou-se a discussão na resignificação do papel social da escola e nos desafios propostos à sua gestão, além de destacar as prescrições legais acerca da autonomia e do projeto político-pedagógico, como instrumentos da gestão escolar na perspectiva democrática.

O **Capítulo II - Gestão democrática e projeto político-pedagógico: uma construção histórica-** tratou da gestão escolar a partir da reflexão sobre autonomia, participação e trabalho coletivo, como elementos inerentes à gestão calcada em valores democráticos, para situar o projeto político-pedagógico como instrumento desse modelo de gestão. Acreditou-se relevante também abordar a cultura organizacional da escola como um aspecto a ser considerado na implementação de políticas educacionais afetas à escola, tendo

em vista a influência das subjetividades dos agentes escolares nas decisões relativas ao trabalho educativo que se desenvolve nesse espaço de formação humana.

No Capítulo III - **Projeto político-pedagógico da escola: concepções, elaboração e implementação**- realizou-se uma discussão acerca das concepções de projeto político-pedagógico, com apoio nos estudiosos do tema, destacando-se, entre as abordagens já realizadas, a contribuição deste estudo para esse debate. Tratou-se o projeto político-pedagógico como um elemento do planejamento escolar e, nessa perspectiva, perceberam-se na literatura específica diferentes formas de compreender o processo de elaboração desse documento, todavia, convergentes para o entendimento de articular intencionalidades e necessidades da escola na construção de um projeto orientador de suas ações educativas. Desse modo, com arrimo em Gandin & Gandin (2011) e Vasconcellos (2012), apresentaram-se as fases interdependentes que, na visão dos autores, devem ser seguidas para a consecução do propósito de elaborar/reelaborar um projeto político-pedagógico que resulte de um processo coletivo de opções e decisões.

O Capítulo IV - **Metodologia da investigação**- iniciou a apresentação do estudo empírico realizado no intuito de atingir os objetivos delimitados para a pesquisa. As questões problematizadoras que guiaram o trabalho e os objetivos delas decorrentes foram expostos. Ademais, detalharam-se as especificidades da pesquisa- concepções, escolas selecionadas, caracterização dos sujeitos através dos quais os dados foram obtidos, instrumentos de coleta e análise de dados.

No Capítulo V - **Impasses e possibilidades para a construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola: um olhar sobre a realidade investigada**- foram apresentados os dados obtidos na realização do estudo empírico realizado em três escolas na cidade de São Luís-Maranhão. Apresentaram-se os dados resultantes da aplicação dos questionários dirigidos a cada categoria de sujeitos, isto é, aos gestores escolares; supervisores escolares; professores; profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais; pais/mães/responsáveis e estudantes. Em seguida, procedeu-se à análise desses dados à luz da fundamentação teórica que orientou o trabalho, na perspectiva de apreender da realidade estudada os conhecimentos necessários à compreensão do problema, tomando como referência as questões de investigação propostas para o estudo. Para buscar respostas a essas questões de investigação, além das informações obtidas através dos questionários, foi utilizado o registro das observações realizadas nas escolas no diário de campo, como um instrumento complementar de coleta e análise de dados.

Por último, como considerações finais, avaliou-se o alcance dos objetivos da investigação e apresentaram-se as conclusões possibilitadas pelo estudo teórico-empírico realizado. Apontaram-se, ainda, as limitações do trabalho e proposições para colmatar suas lacunas, destacando a intenção de contribuir com a produção acadêmico-científica acerca do projeto político-pedagógico da escola.

Adotaram-se neste trabalho a norma APA- American Psychological Association- para citações e referência bibliográfica.

**CAPÍTULO I**  
**EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DA**  
**SOCIEDADE ATUAL**

Inicia-se este estudo realizando-se uma breve incursão no contexto macrorreferente às políticas educacionais brasileiras propostas na atualidade, marcadamente a partir dos anos 90 do século passado.

Na sequência, reflete-se sobre a ressignificação do papel da escola no âmbito das demandas advindas das transformações sociais para a educação escolar. Abordam-se, ainda, os desafios postos à gestão escolar em face da perspectiva democrática, como requisito para a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico-PPP.

### **1.1 Diretrizes das políticas educacionais da contemporaneidade: breve histórico**

Refletir sobre os rumos da escola, a direção para onde apontam as ações educativas que lá ocorrem, à luz da necessidade de um efetivo processo de concepção, gestão e avaliação dos seus projetos políticos-pedagógicos, implica refletir, também, sobre o planejamento da educação em nível macro, de onde partem as diretrizes mais amplas, às quais o trabalho pedagógico das escolas se articula.

Nesse sentido, para melhor compreender a centralidade do debate acerca do projeto político-pedagógico e da gestão democrática da escola no âmbito das reformas educacionais que se verificaram no Brasil, a partir da década de 1990, é importante que se faça uma digressão acerca da atual configuração social na economia globalizada.

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela hegemonia do capital em nível planetário. Conforme o que prelecionam estudiosos como Anderson (1995), Boron (1995), Ianni (1996), Paulani (2006) e Frigotto (2009), a partir da década de 1970 do século passado, o capital bancário, que até então tinha a função de empréstimo, passa a capital financeiro. Empresas e bancos se agigantam e passam a monopólios. Mercadorias e capitais transcendem fronteiras. O capital produtivo e financeiro adquire *status* de capital transnacional. A ciência e a técnica alcançam vertiginoso desenvolvimento.

Em face disso, a globalização, resultado do processo de evolução e organização do sistema capitalista e da internacionalização do capital, acarretou alterações significativas, em nível mundial, nas economias, culturas e sociedades, repercutindo, assim na educação, impulsionando reformas importantes em diversos países. Sobre isso, Libâneo, Oliveira & Toschi (2013, p. 35) acrescentam:

[...] a introdução de reformas educativas constitui uma tendência internacional, decorrente de necessidades e exigências geradas pela

reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. Essas reformas expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. Com esses temas amplos, os sistemas e as políticas educacionais introduzem estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado.

Nesse contexto, ganham centralidade os debates sobre o modelo de Estados Nacionais vigentes e a necessidade de reformá-los para atender aos interesses da economia globalizada.

Ademais, figuram como elementos centrais no cenário mundial organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD ou Banco Mundial, definidos como os agentes que implementam e controlam as medidas de ajustes dos Estados Nacionais à ordem global.

Essas instituições buscam garantir a implementação, em nível internacional, das políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social coerentes com os modelos de gestão pública que emergem da ampla reestruturação político-econômica e cultural das últimas décadas do século XX.

Com orientação padronizada e global a todos os países, sobretudo os subdesenvolvidos, esses agentes elaboram e divulgam diretrizes de reformas de Estado, especialmente as reformas educacionais.

Nessa medida, os países periféricos são instados a modernizarem a administração pública implementando reformas nos Estados nacionais, notadamente no que se refere a cortes nos gastos sociais, controle da inflação, privatização de serviços públicos e outras medidas consideradas indispensáveis à inserção na economia global (Souza, 2008).

No Brasil, a par das orientações do Consenso de Washington – encontro dos países de capitalismo avançado: Estados Unidos, Japão, Canadá, Alemanha, França, Inglaterra e Itália, para deliberarem sobre reestruturações produtivas e diretrizes de ajustamentos dos outros países à economia global – ocorre a aprovação do Plano Diretor da Reforma da Administração Pública e do Aparelho de Estado, em 1995, pautado nos princípios do modelo gerencial em substituição ao modelo burocrático.

Dessa forma, o tema da descentralização é apresentado como um dos alvos principais das reformas a serem implementadas na perspectiva de fortalecimento dos espaços locais e como garantia de maior eficiência na prestação dos serviços públicos. O novo gerenciamento do Estado brasileiro teria que enfrentar problemas como o tamanho do Estado, a redefinição do seu papel regulador, a retomada da governança através de ajustes fiscais e da governabilidade pelo aperfeiçoamento dos mecanismos da democracia representativa.

Na análise de Carvalho (2009), forças políticas e movimentos sociais que reivindicaram, na década de 1980, a democratização política, defendiam os princípios da descentralização, participação e autonomia.

Entretanto, conforme a autora supracitada, verifica-se, na década de 1990, uma ressignificação desses princípios por parte dos teóricos defensores do neoliberalismo, incorporado à reforma do Estado.

A proposta de gestão democrática do Estado neoliberal, que aparentemente visa ao fortalecimento da sociedade civil, pretende levar a comunidade a assumir as responsabilidades do Estado, enquanto este minimiza suas ações na provisão dos serviços públicos, como observa Carvalho (2009, p.1158):

Portanto, no atual estágio do capitalismo, essa racionalidade, empenhada em ampliar *democraticamente* a participação dos atores locais no processo educacional [...] redefine o conceito de participação, relacionando-o não ao sentido da cidadania participativa, mas ao de participação-colaboração [...]

Corroborando essa ideia, Cabral Neto (2009) conclui que a organização e a gestão escolar tornam-se despolitizadas, concebidas como instrumentos técnico-rationais de administração, ou seja, na ótica do neoliberalismo, o paradigma de gestão apresentado ressignifica conceitos, retirando deles o significado político. Autonomia é entendida como adesão, na esfera pública, para a construção de uma cultura empresarial. Descentralização se transforma em processo de desconcentração de tarefas e responsabilidades, deixando de ser princípio de gestão democrática à medida que não compartilha poderes decisórios. Participação ganha conotação de consentimento para decisões tomadas pelo poder central das instituições.

A compreensão acima esposada é reafirmada por Azevedo (1994, p. 212), quando afirma: “o Estado se pode servir da autonomia para se refugiar na hipocrisia de uma retirada triunfante”.

No bojo desse cenário, as políticas educacionais em curso no Brasil, a partir da década de 1990, passam a indicar os objetivos de projetos políticos elaborados além de suas fronteiras, em nível transnacional.

São propostas que se inserem no modelo neoliberal pelo caráter de ajuste à lógica do mercado regulador das relações sociais, com ênfase no individualismo, na competitividade e na mínima intervenção do Estado na economia e na prestação de serviços públicos.

O neoliberalismo, que tem suas raízes no liberalismo clássico, no contexto da globalização das relações capitalistas, legitimando o momento histórico de mundialização do capital, constitui-se num conjunto de medidas econômicas, sociais, políticas, culturais, éticas e jurídicas para encontrar soluções para as crises do modelo de produção vigente, ao mesmo tempo que impõe um considerável aporte ideológico para formar um novo senso comum, com vistas à busca de legitimidade de suas propostas.

Defende, portanto, visões de homem, sociedade e educação que alterem hábitos e consciências, a fim de adequar os indivíduos à nova ordem mundial.

Como projeto social hegemônico que se consolidou de forma mundial, a partir do final da década de 1970, impulsionado pela crise econômica internacional – acentuada queda da taxa de lucro de empresas e bancos privados norte-americanos –, fundamenta-se no mercado como regulador das relações econômicas e sociais, no individualismo como valor radical e na mercadoria como máxima expressão da produção humana (Anderson, 1995).

Um dos grandes marcos da agenda de reformas educacionais foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990.

Esse evento foi financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e Banco Mundial.

Na ocasião, governantes de diversos países assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos – Declaração de Nova Delhi: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia – cuja questão essencial é a concepção de educação como estratégia de desenvolvimento econômico e social e de preparação dos países para enfrentarem a competitividade da economia globalizada. Souza (2008, p. 91) enfatiza este ponto:

As velhas teses educacionais centradas na ideia de educação como investimento deram lugar a uma concepção de educação como capital técnico, associada ao novo paradigma econômico, o que pressupõe e requer novos enfoques, novos modelos de gestão, novas prioridades.

Nessa ótica, as pessoas são vistas como mercadorias que detêm valor, e este é aumentado pela ação da educação, enfatizada como mola propulsora do desenvolvimento, na denominada sociedade de conhecimento. Visa-se, assim, aumentar a produtividade econômica aprimorando a qualidade da mão de obra.

Considerando-se, pois, que o Fundo Monetário Internacional e os bancos internacionais financiadores das reformas preocupam-se, antes de tudo, com a redução do custo de manutenção do serviço público, as reformas implementadas são baseadas nos imperativos financeiros. O setor econômico é o parâmetro de orientação das políticas públicas, inclusive a educacional (Gentili, 2005).

Essas ideias colocam a educação escolar a serviço das demandas do processo produtivo capitalista – formar o trabalhador com as competências exigidas pelo novo regime de produção, a acumulação flexível, que substitui o modo taylorista/fordista vigente até a década de 1970 do século XX –, em detrimento de uma educação que promova a humanização plena dos indivíduos, num modelo de sociabilidade em que as relações mercadológicas tornam-se sinônimas das relações sociais.

Essa lógica economicista de adequação das finalidades educacionais às demandas do capital expressa uma dimensão técnico-pragmática e não uma dimensão formadora da educação, uma vez que a visão mercadológica de sociedade passa a ser a cosmovisão predominante, inclusive na esfera da vida privada dos indivíduos.

Diante do exposto, entende-se que a mudança de paradigma na administração pública, com a tendência de descentralização, a obrigatoriedade para a escola de construir sua proposta político-pedagógica, gerando a necessidade de criar mecanismos instituintes da gestão democrática da escola, pode ser uma estratégia que possibilita a omissão do Estado do seu papel social no que concerne à educação.

Todavia, contraditoriamente, pode promover a formação de sujeitos imbuídos de valores democráticos e o desenvolvimento de uma consciência coletiva de reivindicação de direitos, viabilizando, assim, mudanças nas relações Estado-sociedade, a fim de que este assuma suas responsabilidades no planejamento e na execução das políticas públicas educacionais.

Assim, autonomia escolar, projeto de educação e participação democrática são bandeiras de lutas históricas dos educadores críticos, e o que se percebe hoje é que, apesar da apropriação desses princípios pelas elites dirigentes com o fito de preservar as relações sociais

vigentes e de estabelecer a desresponsabilização do Estado pela educação pública democrática e de qualidade social, entende-se que, contraditoriamente, esses princípios podem contribuir para instituir outra consciência, de reivindicação de direitos e de educação calcada em valores efetivamente democráticos, o que contraria o intento dos protagonistas das ideologias disseminadas na atualidade relativamente às alterações propostas para a relação Estado e sociedade.

Nesse contexto, laconicamente apresentado, depreende-se que se faz necessária uma reflexão sobre a instituição escolar, na perspectiva de compreender-se como as exigências de uma sociedade em aceleradas transformações repercutem nas concepções de educação escolar vigentes. Nessa direção, discute-se a seguir o papel da escola face à sociabilidade contemporânea.

## **1.2 Educação escolar: ressignificação do papel social da escola face às exigências da atualidade**

Sendo a instituição educativa o lugar da concepção e gestão do projeto educativo, é também ambiente privilegiado de reflexões e debates sobre sua atualidade e consequente necessidade de revisão, a fim de que contemple as necessidades e problemas emergentes da organização do trabalho pedagógico e possibilite à escola o cumprimento de sua missão como espaço de desenvolvimento das potencialidades humanas.

Ao perscrutar a literatura que aborda o tema da educação escolar, percebem-se diferentes abordagens que convergem para um relativo consenso: a escola precisa ser repensada para enfrentar os desafios da formação humana num contexto de mudanças e incertezas, pois “as escolas e os professores não estão preparados para o trabalho que hoje lhes é exigido em função dos seus novos papéis” (Alarcão, 2005, p.31). É oportuna, nessa ótica, a reflexão de Vasconcellos (2012, p. 172), ao declarar:

Houve um tempo em que parecia óbvia a necessidade e a finalidade da escola. No entanto, especialmente a partir da década de setenta, com toda a crítica da sociologia francesa, a escola descobre-se como palco de conflitos e contradições sociais. Desde então, a explicitação de seu projeto, do dizer a que veio, vai se tornando cada vez mais importante.

Recorda-se que, no âmbito dos estudos acerca do papel político e social da educação e da escola, autores como Bourdieu & Passeron (1975) afirmam que a educação, de forma

ampla, e a escola, em particular, reproduzem conhecimentos, normas de conduta, valores, ideias e concepções que dão sustentação à ordem social vigente, para contribuir com sua manutenção.

O filósofo francês Althusser (1980) também analisa a função social da educação e da escola, a partir dos aparelhos ideológicos do Estado, dentre eles cita o escolar, religioso, sindical, cultural e familiar, através dos quais os interesses das classes que detêm poder político, econômico e social dominante são maciçamente veiculados. Ele aponta a escola como o aparelho ideológico primordial, haja vista que conta com audiência legitimada pela sociedade.

Entretanto, além da função reprodutora da educação e da escola, outros estudiosos, na perspectiva dialética, explicam como as contradições emanadas da realidade contribuem para outras formas de pensar e agir, questionando as relações sociais vigentes.

É o que afirma Gramsci (1978), filósofo italiano, estudioso da estrutura do Estado, que aponta a escola como a instância onde o veículo da ideologia, através de intelectuais comprometidos com os interesses de uma classe, dá-se por excelência, mas sinaliza a crença na transformação da sociedade, quando admite a pluralidade de ideias que circulam em nível da superestrutura política e ideológica e a possibilidade de elaboração de contraideologias que problematizam o modelo de sociabilidade vigente.

Assim, entende-se que a educação, contraditoriamente, é também instrumento de transformação das relações sociais. A força da educação não tem sentido unívoco como unicamente reprodutora.

Como se observa, cabe à escola refletir, coletivamente, sobre suas finalidades. A escola é espaço de desenvolvimento humano e entende-se que o objetivo maior da educação é a emancipação humana. Então, para se superar a educação mistificadora da realidade e realizá-la através de práticas crítico-reflexivas, como mediação de mudanças individuais e sociais, não há como prescindir de ações planejadas e coerentes com um projeto de formação humana que pense essa formação a partir de concepções de homem, educação e sociedade intencionalmente elaboradas e explicitamente definidas, resultantes de um possível consenso dos educadores.

Para enfatizar o papel social da escola, cabe lembrar que à escola cabe promover a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e ético dos alunos para ampliar a capacidade desses sujeitos de promoverem as mudanças requeridas pelo contexto social em que estão inseridos.

A escola está sendo questionada acerca de seu papel face às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da atualidade, conforme se observa também nesta assertiva:

É verdade que o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado ora de *sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil*, ora de *modernidade tardia* - está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência (Libâneo, 1998, p. 14).

Alarcão (2001) insiste numa mudança paradigmática da escola, a fim de mudar as concepções dos diversos sujeitos constituintes do processo de formação pela escolarização.

Essa escola, assentada em nova racionalidade, poderá contribuir para que os educandos desenvolvam, efetivamente, suas possibilidades humano-históricas de forma omnilateral, isto é, em suas múltiplas dimensões: cognitivas, afetivas, sociais, motoras, éticas, estéticas e espirituais. A autora supracitada denomina essa escola de “escola reflexiva” e a define como uma organização que pensa a si própria permanentemente, avaliando o cumprimento de sua missão.

Nunes (2000) entende a escola como uma organização cujos indivíduos que a compõem assumem diferentes papéis, direcionando suas ações para uma finalidade comum. Funciona, assim, como um sistema em que há necessidade de equilíbrio entre as partes que o integram a fim de alcançar os objetivos estabelecidos.

Na concepção de escola que emerge no contexto atual, veem-se novas denominações para o substantivo escola: comunidade educativa (Macedo, 1995), escola aprendente (Nunes, 2000), escola reflexiva (Alarcão, 2001), bem como novas características para o trabalho que lá se desenvolve: é o espaço do projeto educativo, da autonomia, da participação.

Seu histórico papel de proporcionar o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico vem sendo ampliado pelas exigências do modelo de sociabilidade em que se vive atualmente: à escola cumpre assumir as funções da família e de outras instituições sociais, responder às necessidades de formação moral e afetiva de seus alunos, enfrentar os problemas de violência, droga, indisciplina, desigualdade social, erotização precoce, consumismo, utilização predatória do patrimônio natural e tantos outros desafios afetos à formação integral do sujeito.

Face a essas novas realidades parece não caber mais o papel de transmissora de informações, mas à escola cabe constituir-se como espaço de análise crítica e de produção de significados às informações facilmente acessíveis na sociedade informatizada.

Diante do exposto, entende-se que as estruturas organizacionais burocratizadas, que tradicionalmente marcam a gestão escolar, não respondem às exigências postas na atualidade, que reclamam novos paradigmas de formação humana e conseqüentemente de gestão da educação.

Cabe destacar, inclusive, que desde a Constituição Federal de 1988, os princípios de gestão democrática já foram apontados, porém, ainda permanecem com uma conquista a ser alcançada. Na sequência deste trabalho, trata-se desse tema.

### **1.3 Gestão escolar: desafios da democratização**

Abordar o tema da gestão escolar exige uma reflexão, ainda que sucinta, sobre as atuais orientações das políticas educacionais que vêm repercutindo nas práticas historicamente marcadas pela centralização e burocracia e suscitam um novo pensar acerca da gestão na perspectiva democrática.

Nessa direção, ressaltam-se os debates intensificados a partir da década de 1990 concernentes à educação em nível nacional e internacional, a exemplo da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, que se constituiu um marco para as reformas educacionais a partir de então.

Esse evento originou, no Brasil, o Plano Decenal de Educação Para Todos e inspirou a elaboração de outros instrumentos da política educacional nacional como a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96. A Conferência de Jomtien produziu um consenso no que diz respeito à necessária e urgente educação de qualidade para todos, bem como a hipótese de que a gestão democrática da educação é um elemento essencial na construção dessa qualidade.

Como se observa, a partir dos anos 90, as políticas educacionais na América Latina e no Brasil, de forma específica, sugerem medidas para a melhoria da educação básica, responsabilizando a escola pelos resultados educacionais. Prioriza-se a gestão da escola e o planejamento burocrático e centralizado passa a sofrer críticas, conforme aponta Cavagnari (2011, p. 96):

Nesse sentido, medidas de descentralização administrativa e pedagógica, autonomia da escola via construção do projeto político-pedagógico, formação continuada dos educadores, entre outras,

ganham força nas políticas educacionais para os países em desenvolvimento, que, no caso brasileiro, se consubstanciaram no Plano Decenal de Educação Para Todos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

Sabe-se, também, que a educação, de forma geral, e a escola, em particular, fazem parte de uma totalidade e sofrem injunções das relações sociais mais amplas nas quais se verificam novas relações entre Estado e sociedade, bem como novas formas de organização do trabalho apontadas pela globalização da economia com a tendência de descentralização administrativa, que demanda maior flexibilidade nas organizações.

Assim, na organização escolar, que tradicionalmente orientou-se pelo modelo taylorista/fordista calcado na divisão social do trabalho, na separação entre pensar e fazer, requerendo processos centralizados de decisão, cresce o apelo à gestão democrática, a partir das determinações do capital, que indicam que a administração da educação deve ser articulada às demandas mais amplas da sociedade global.

Entende-se democracia como a mediação entre diferentes interesses, o embate permanente entre dissensos e consensos no sentido de construir a autonomia, a liberdade e a convivência social “que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (Paro, 2011, p. 10).

Nessa ótica, ressalta-se o caráter participativo da democracia, que não se efetiva sem as ações corresponsáveis de todos os envolvidos, sem a presença da diversidade, do conflito, do direito de expressão das subjetividades. É preciso não esquecer que ninguém vive a democracia de forma plena se tem negado o seu direito de falar e se não luta por esse direito (Freire, 2011).

Por isso, ao defender a construção da escola que reflete sobre si e elabora seu projeto fundamentado nos valores assumidos pelo coletivo dos seus atores sociais, Alarcão (2005) toca num ponto nodal referente à gestão democrática, ao explicitar que o conceito de escola reflexiva está inexoravelmente ligado à gestão democrática da organização escolar, em que cada um dos sujeitos educativos se sinta presente ou representado nas instâncias de decisão.

Na escola, para que a democracia seja construída, é condição incontornável criar canais de diálogo entre os diferentes, exercitar a dialética dos consensos e dissensos, a fim de que as alteridades cresçam na diferença e não na igualdade forjada pelo silêncio do outro, pois,

[...] Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é facultado aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso (Freire, 2011, p. 111).

Diferentes autores tratam do tema da gestão democrática, realçando alguns de seus atributos, como processo de organização de ações que requer liderança (Bordignon & Gracindo, 2006); processo de luta política, aprendida pela reflexão-ação nas estruturas de poder autoritário das práticas educativas e das relações sociais (Dourado, 2008), e Hora (2007) destaca que a gestão na perspectiva democrática é um processo construído historicamente, é um processo de aprendizagem coletiva.

Depreende-se, a partir do que ensinam os sobreditos autores, que a gestão democrática é uma construção histórica que requer aprendizado e diz respeito a todos os aspectos da ação educativa desenvolvida na escola, perpassando as estruturas administrativas, financeiras e pedagógicas. Resulta de uma luta política que se trava cotidianamente contra as práticas autoritárias cristalizadas no pensar e no fazer dos agentes envolvidos no trabalho educativo, o que não se realiza sem a igual construção histórica da autonomia dos sujeitos e consequentemente da autonomia da organização escolar.

Assim, não basta o discurso democrático, para o efetivo exercício da democracia é necessário o respeito aos sujeitos concretos, aos seus limites e possibilidades de traçar os próprios caminhos.

Por último, considera-se que a construção de uma comunidade democrática exige a explicitação de concepções, objetivos e meios, sem descuidar os aspectos culturais e subjetivos, mas também, sem perder de vista as demandas da conjuntura histórica em que a educação escolar ocorre.

Considerando, então, a visibilidade da temática da gestão escolar pautada nos princípios da democracia, entre os educadores, no contexto da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/1996, apresentam-se a seguir, alguns apontamentos referentes a esse aspecto.

#### **1.4 Autonomia, gestão democrática e projeto político-pedagógico: reflexões sobre o discurso legal**

A Constituição Federal de 1988 apontou os princípios da gestão democrática das escolas brasileiras, conforme o que se vê a seguir:

CF/1988 – Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...]  
VI – gestão democrática do ensino público na forma da lei.

Por seu turno, ao regulamentar esse artigo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394/96, prescreve:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...]  
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
[...]

Sabe-se que a LDB 9.394/96 é decorrente das reformas educacionais da década de 1990 e impulsionou iniciativas administrativas e pedagógicas, entre as quais, a exigência de elaboração do PPP. Desse modo, fortaleceu o debate em torno do PPP e de outros elementos da pauta dessas reformas, como por exemplo, a descentralização de poderes de gestão das instâncias centrais para as locais, o apelo à participação coletiva e o desenvolvimento da autonomia escolar.

Como primeira lei da educação nacional a detalhar aspectos pedagógicos da escola (Saviani, 2008), a LDB preconiza que esta tem autonomia para conceber e gerir seu projeto político-pedagógico, sendo a democracia o atributo da gestão escolar que possibilitará a participação de todos os sujeitos do processo educativo na tomada de decisões, conforme a interpretação dos seguintes artigos:

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 os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

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:

- 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.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Como se vê, autonomia e gestão democrática, como pressupostos do projeto político-pedagógico (Gadotti & Romão, 2012), estão previstos desde a Constituição Federal de 1988, e a LDB legitima a tarefa da escola e de seus agentes educativos quanto à construção coletiva de seu projeto político-pedagógico.

Nota-se a imprecisão terminológica na LDB para se referir ao PPP, pois trata-o como proposta pedagógica nos artigos 12 e 13; como plano de trabalho no artigo 13 e projeto pedagógico no artigo 14. Tal indefinição, percebida na legislação, também se verifica na literatura sobre o tema, conforme assinalada no item 3.1 deste trabalho.

De acordo com o artigo 15 da LDB, a gestão democrática pressupõe a autonomia das escolas nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico, uma vez que, conforme acentua Barroso (2004, p. 74), “[...] Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia”.

Contudo, prescrições legais e essa “autonomia decretada” (Barroso, 1996, p.2) não garantem a construção, tampouco a implementação de um projeto educativo autônomo, que, originado das aspirações da comunidade escolar, seja assumido como compromisso coletivo da escola para com a sociedade, porque “[...] não há ‘autonomia da escola’ sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem” (Barroso, 1996, p. 11).

Entende-se, assim, que autonomia e participação são construídas historicamente nas relações sociais; não são, portanto, decorrentes de determinações legais.

No que concerne à concepção e gestão dos projetos político-pedagógicos, a exigência legal precisa tornar-se realidade, não por imposição legal, mas por decisão autônoma da

escola de construir sua identidade e da comunidade escolar de reconhecer-se como sujeito de sua prática. Com fulcro nesse entendimento, Costa (2003, p. 1329) assevera:

[...] a questão da imposição normativa por meio da aplicação obrigatória e generalizada a todas as escolas e centralmente decretada, parece assumir mesmo uma certa contradição com a própria noção de projecto, já que, nesse caso, perder-se-ia aquilo que lhe é mais intrínseco: a iniciativa, a intenção, a adesão natural e voluntária, o relevo dado ao actor como autor de seu próprio projecto.

Somente a determinação legal não garante autonomia, visto que, [...] “para ser autônoma, a escola necessita, além da liberdade garantida em legislação, das condições de recursos humanos, materiais e financeiros, e principalmente da competência técnica e do compromisso profissional dos educadores” (Cavagnari, 2011, p. 97).

Por outro lado, pode estar dada a oportunidade para que sejam criados nas escolas mecanismos mais participativos de pensar sobre as ações educativas que lá se efetivam e, dessa forma, também, a oportunidade de aprendizado dos valores democráticos que podem nortear outras propostas de formação humana.

Desse ponto de vista, o projeto político-pedagógico assume grande importância como promotor de mudanças na organização do trabalho pedagógico e nos modelos de gestão das escolas.

No capítulo seguinte, discute-se sobre a estreita relação existente entre gestão escolar numa perspectiva democrática e o projeto político-pedagógico, apontando, no entanto, que a assimilação e efetivação dos valores democráticos na gestão da educação no Brasil constitui-se um desafio a ser enfrentado cotidianamente pelos trabalhadores da educação.

**CAPÍTULO 2**  
**GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA**  
**CONSTRUÇÃO HISTÓRICA**

Concebida como uma prática inconclusa nas escolas brasileiras, a gestão democrática, neste trabalho, é tratada como um desafio da escola numa visão de possibilidade histórica.

Dessa forma, considera-se a necessidade de trazer à luz para essa discussão questões nodais referentes ao tema, como autonomia, participação e trabalho coletivo, além de refletir sobre a relação de interdependência entre o PPP e a gestão na perspectiva democrática.

Aborda-se ainda a cultura organizacional da escola como um aspecto a ser levado em consideração no processo de construção de uma gestão alicerçada em valores democráticos.

## **2.1 Autonomia, participação e trabalho coletivo: elementos inerentes à gestão democrática**

A discussão sobre o tema da autonomia não é novo, no entanto, a partir da década de 1990, em decorrência das transformações ocorridas na base material da sociedade contemporânea – capitalismo globalizado – referidas no item 1.1 deste trabalho, é que ganha força nos debates pedagógicos e normativos legais. Para Oliveira (1997, p. 88),

A noção prevalente na atualidade é a de planejamento descentralizado, onde orientações gerais indicam o norte que a organização deve seguir e, concomitantemente, atribuem mobilidade às unidades do sistema para que possam adequar às especificidades da realidade circundante. Daí a importância que a autonomia adquire nos novos modelos de gestão.

A palavra autonomia tem origem no grego, com o significado de autodeterminação, autorrealização. Autonomia é um atributo em permanente construção, pois exige atitudes opostas à passividade, exige criação e inovação, exige tomada de decisões nos diversos ambientes dos quais os indivíduos participam: família, escola, trabalho, associações. Enfim, o conceito de autonomia relaciona-se com a possibilidade de inserção ativa dos sujeitos na sociedade.

Castro Neves (2013), ao analisar diferentes definições de autonomia, reflete sobre três dimensões inerentes à autonomia, a saber:

A primeira dimensão refere-se à liberdade, democracia, independência e participação. Nesse sentido, conforme a autora, a palavra autonomia transcende questões político-administrativas e evoca valores inerentes ao ser humano.

A segunda dimensão alude ao conceito de racionalidade; refere-se a aspectos organizacionais e operacionais, a par da ideia de eficácia e eficiência.

A terceira dimensão do conceito de autonomia relaciona-se ao papel dos agentes educativos como sujeitos ativos. Nesta acepção, a autonomia exige dos profissionais da educação o compromisso ético-profissional do ofício de educar. A autonomia valoriza esses sujeitos.

Ao estudar sobre a autonomia das escolas, Barroso (1996) elabora duas definições de autonomia: a “autonomia decretada” e a “autonomia construída”.

A “autonomia decretada” expressa a tendência de transferência de “poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local, em particular os pais dos alunos, como uma parceira essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1996, p. 2).

Essa tendência é verificada em vários países a partir da década de 1990, em face das reformas administrativas empreendidas no âmbito do Estado com a finalidade de redefinir seu papel no provimento das políticas públicas, inclusive as educacionais.

A “autonomia construída”, por outro lado, diz respeito, conforme o aludido autor, a um conceito que se constrói social e politicamente, na interação dos sujeitos do processo educativo, à medida que desenvolvem formas de tomada de decisão em consonância com a realidade vivenciada, “corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios” (Barroso, 1996, p. 10).

Ainda conforme o autor acima mencionado,

Isto significa que não existe, verdadeiramente, uma “autonomia decretada”, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias “reformistas” neste domínio. O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a “autonomia da escola”, mas são, só por si (como a experiência demonstra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir” (Barroso, 1996, p. 11).

Vê-se, assim, que a construção da autonomia se dá no diálogo, na negociação de ideias, no compartilhamento de responsabilidades com a escola que se deseja, com a qualidade da educação que se quer construir, coadunando os preceitos emanados do

ordenamento jurídico atinente à educação nacional com especificidades locais de cada escola, pois autonomia não é autossuficiência.

Em verdade, embora o conceito de autonomia ligar-se, etimologicamente, à ideia de autogoverno, não é sinônimo de independência. Ao contrário, é um conceito relacional e pressupõe interdependência (Barroso, 2004).

Nessa perspectiva, e ainda conforme o que ensina Barroso (2009), a autonomia se aprende e implica um processo de mudança de cultura das pessoas e das organizações, o que atinge o processo de formação dos profissionais da educação, bem como todo o processo de formação humana que se desenvolve na escola.

Autonomia implica a criação de espaços para a participação e reflexão coletiva, porquanto se torna relevante ressaltar que autonomia não se confunde com trabalho isolado com liberdade ilimitada, isto é, práticas individualistas e descontextualizadas, o que transforma a escola num espaço onde prevalecem pensares e fazeres que não se comunicam, que não revelam a identidade da instituição educativa.

Nesse sentido, não há que se falar em implantação da autonomia, pois a escola autônoma constrói sua autonomia a partir do compromisso coletivo com a tarefa educativa. A construção da autonomia escolar depende da ação concreta dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Com base nesse princípio é que se entende a intrínseca relação existente entre autonomia, participação e trabalho coletivo, como elementos inerentes à gestão democrática.

Na mesma direção, Macedo (1995, p. 5) entende autonomia como um “processo que não se esgota nos limites da lei: é na construção da identidade e reconhecimento da diversidade de cada escola; na exploração de uma dependência diversificada; e ainda na capacidade de auto-organização da escola, que se constrói também a autonomia”.

A elaboração do PPP representa, portanto, um exercício de autonomia à medida que expressa o compromisso coletivo da escola com os problemas da escola e com as propostas de solução nele expressas, uma vez que o PPP define responsabilidades individuais e coletivas na busca da melhor qualidade da educação oferecida pela organização escolar. Nessa direção, Barroso (1996, p. 10) esclarece:

[...] A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os

alunos, os pais e outros membros da sociedade local (Barroso, 1996, p. 10).

Autonomia pressupõe corresponsabilidade na definição das ações educativas, plasmadas no PPP que identifica a escola.

Veiga (2011), ao tratar do tema da autonomia, a concebe como um fator que torna a escola mais independente à medida que os agentes educativos elaboram normas e decidem sobre suas ações como corresponsáveis pela identidade que a instituição assume. Para a autora, a autonomia envolve quatro dimensões interdependentes: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica.

A autonomia escolar, na dimensão administrativa da gestão, caracteriza-se pela liberdade de deliberar sobre a estrutura organizacional, o plano de gestão, a constituição dos conselhos escolares, etc.

Através da autonomia jurídica, a escola pode conceber suas próprias regras, elaborar seu regimento e demais determinações referentes ao funcionamento interno.

No que tange à autonomia financeira, à escola cabe elaborar e aplicar o orçamento em conformidade com suas necessidades, no entanto, essa independência para empregar os recursos repassados à escola não significa eximir o Estado de suas responsabilidades no financiamento da escola pública.

Quanto à autonomia pedagógica, a escola a usufrui para tomar as decisões referentes ao desenvolvimento do processo educativo, refere-se à atividade-fim da instituição – a promoção da formação humana. Essa autonomia se efetiva na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação/reelaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Vale salientar que autonomia não significa liberdade absoluta. Como parte do sistema nacional de educação, as escolas se submetem às diretrizes de uma legislação comum. Como diz Barroso (2004, p.49-50):

[...] a “autonomia” tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma “ficção necessária” porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é, aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos.

A autonomia escolar, ainda que relativa, constitui uma das dimensões da gestão na perspectiva democrática, pois requer a desburocratização e transparência. Representa, sobretudo, o esforço de superação da cultura autoritária, ainda presente no interior das organizações escolares.

Entretanto, em que pese o discurso da propalada autonomia no modelo de gestão proposto a partir das atuais políticas educacionais, vê-se que a cultura dominante é a de dependência do Estado e aos superiores hierárquicos, percebem-se, por outro lado, interesses e vontades em direção à construção de espaços de maior autodeterminação.

O que exige dos gestores escolares a atenção em relação às exigências das esferas superiores dos sistemas de educação, posto que não podem ser operadores de determinações sem análise das finalidades a que se propõem.

Logo, percebe-se que a autonomia da escola não é absoluta, uma vez que há um vínculo com os níveis superiores do sistema de ensino dos quais emanam diretrizes para seu funcionamento, a exemplo das propostas curriculares e avaliativas das Secretarias de Educação e Ministério da Educação.

No entanto, a escola não perde a possibilidade de construir sua autonomia em razão dos condicionamentos impostos pelas políticas educacionais oficiais. A instituição escolar não é mera executora de planos e projetos concebidos nos níveis decisórios centrais. Convém lembrar que “[...] A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade (Veiga, 2013, p.15).

Entende-se que a autonomia não é dada, mas cotidianamente conquistada pelo esforço e pela vontade política dos sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, nasce no interior da própria escola e se concretiza através das ações de enfrentamento dos problemas, de definição das opções de formação humana, de tomada de decisões coletivas, pois “é pela participação, pela intervenção e pelo diálogo que a autonomia se constrói e internaliza” (Veiga, 2011, p. 17).

Desse modo, ao pensar e agir sobre os desafios de sua sobrevivência, homens e mulheres atendem a uma necessidade inerente à sua construção histórico-social: a necessidade de participar, de construir a si próprios e ao ambiente em que vivem.

O debate sobre autonomia é pedagógico e é também político, por estar ligado à crítica ao papel do Estado, nomeadamente à sua desresponsabilização em relação à educação, na oferta de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Esta posição é referendada por Barroso (2009, p. 44) quando afirma:

Neste sentido, a “defesa da escola pública” obriga, por um lado, a desmontar o carácter pretensamente “neutro” da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua “ética” perversa e a sua intencionalidade política e, por outro, a fazer da definição e regulação das políticas educativas (e, neste caso, da autonomia das escolas) um processo de construção colectiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos.

Por último, deve-se acrescentar que autonomia, participação e trabalho coletivo implicam, também, aprendizado. Implicam tempo para amadurecimento de novas formas de relacionamento entre os sujeitos, bem como tempo para passar do nível de concepção das ideias à concretização, à alteração do ‘habitus’ (Bourdieu & Passeron, 1975).

Face ao exposto, e na perspectiva de melhor compreender o projeto político-pedagógico, alicerçado na participação autônoma e no trabalho coletivo da comunidade escolar, discorre-se, a seguir, sobre o PPP como um dos instrumentos da gestão escolar na perspectiva democrática.

## **2.2 Projeto político-pedagógico como instrumento da gestão escolar democrática**

A estrutura organizacional da escola, isto é, a forma como as tarefas, responsabilidades e relacionamento entre os diversos setores é estabelecida (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2013), prevê mecanismos que viabilizam a gestão escolar, nomeadamente uma gestão que se pretenda menos burocratizada e autoritária e mais participativa.

Nesse sentido, geralmente vê-se nos organogramas das escolas o conselho escolar, o conselho de classe, a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil, como instâncias colegiadas que além de auxiliarem a gestão, têm um importante papel na socialização do poder, que, uma vez compartilhado, contribui para a construção de relações mais democráticas nas escolas.

Não é objeto deste estudo, entretanto, analisar se esses colegiados efetivamente têm sido, no contexto educacional brasileiro, instrumentos de mudanças na gestão das escolas ou de reforço do autoritarismo e dependência, facilmente observáveis no interior das organizações escolares.

O que importa salientar é que a construção do PPP, na perspectiva da gestão participativa, implica também essas formas de representatividade dos agentes educativos. O conselho escolar, por exemplo, como espaço de discussão e conciliação de interesses, permite

que professores, pais, alunos e funcionários explicitem suas ideias, necessidades e reivindicações, exercitando, assim, o pensamento autônomo próprio dos ambientes democráticos.

A autonomia se constitui um princípio de gestão quando possibilita a participação de todos os sujeitos do processo educativo no planejamento das ações e dos projetos da escola, pois oportuniza a interação de toda a comunidade, escolar e local, como protagonista na tomada de decisões coletivas, desde a elaboração do projeto político-pedagógico até a execução e avaliação das propostas desse documento que é o norte e, ao mesmo tempo, a identidade da escola.

Oliveira, Pereira, Drabach & Pereira (2009, p. 7118) assim ratificam o papel da gestão escolar na construção da autonomia da escola:

Efetivamente, a busca da autonomia escolar passa pela mudança de estruturas gigantes e centralizadas, pela simplificação das estruturas burocráticas, pela descentralização dos processos decisórios. Em vez disso, a autonomia necessita de uma visão de organização escolar permeada por um comprometimento coletivo, a fim de reconhecer a escola como uma instituição capaz de fixar as normas para sua ação no âmbito da sua natureza educativa.

Parte-se, portanto, dessa compreensão para afirmar que a escola revela o estado de desenvolvimento de sua autonomia no seu PPP, na forma como o constrói, como o implementa, como o avalia e o reformula, redirecionando as ações educativas na perspectiva de uma educação cidadã e democrática.

Na base da auto-organização e da autonomia da escola, está o projeto político-pedagógico como a diretriz das ações que concretizam as opções políticas e pedagógicas dos educadores, haja vista a impossibilidade de pensar o PPP da escola sem levar em consideração a peculiar organização que existe em seu interior, sua forma de gestão, sua forma de existir, uma vez que o PPP é “a própria organização do trabalho pedagógico da escola” (Veiga, 2013, p. 22).

Entende-se que as relações que ocorrem no ambiente escolar podem favorecer ou não uma cultura de gestão na perspectiva participativa. A participação autônoma se constrói nessas relações, na convivência de crenças e valores, não tem preexistência à ação dos sujeitos, não se impõe por decreto, consiste em “libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo” (Barroso, 1996, p. 21).

Estabelece-se, assim, uma relação de interdependência entre o PPP e a autonomia da escola. O PPP expressa a autonomia escolar e esta se constrói a partir do próprio PPP. “O projeto educativo surge como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia da escola” (Canário, 1992, p. 12). E na base da gestão democrática, está o exercício do pensar autônomo dos sujeitos, como construtores da história das instituições escolares.

É nessa ótica que se pode pensar numa escola como comunidade-educativa, cujos membros selam um contrato, um compromisso coletivo que se expressa através do PPP, posto que o projeto da escola aglutina os interesses particulares que convergem para o interesse comum: a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das potencialidades humanas dos sujeitos do processo educativo: educandos e educadores, incluindo pais/responsáveis e comunidade local.

A conquista da autonomia, como sustentação da gestão democrática, não se dá sem o exercício da participação no processo de tomada de decisões, sem trabalho compartilhado e guiado pela vontade coletiva e conseqüente compromisso de todos na construção e no desenvolvimento do projeto da escola.

Trata-se, portanto, da construção de espaços de liberdade e responsabilidade para o planejamento do trabalho educacional, cuja efetividade se traduz na elaboração e execução do projeto político-pedagógico.

Nesse sentido é que o projeto político-pedagógico é um mecanismo que pode garantir a autonomia escolar e se constituir um instrumento da gestão escolar na perspectiva democrática.

Contudo, a efetivação da gestão escolar na perspectiva democrática exige transformações individuais dos sujeitos envolvidos e na própria organização escolar, pela premente necessidade de fortalecimento da cooperação, participação, negociação de interesses conflitivos, o que se contrapõe ao individualismo, corporativismo e a outras práticas comumente observadas no cotidiano escolar. Este pensamento é corroborado por Hora (2007, p. 31), ao explicitar:

O fazer democrático no interior da escola realiza-se pela transformação das práticas sociais que ali se constroem, tendo como foco a necessidade de ampliar os espaços de participação e de debates, preservando as diferenças de interesses entre os diversos sujeitos e grupos em interação, [...], viabilizando, nesse processo, horizontalidade das relações de força entre eles.

É aqui que se faz sentir a necessidade de uma breve reflexão sobre a cultura organizacional da escola, a qual será tratada em seguida.

### **2.3 Gestão da cultura organizacional da escola: uma exigência à construção da gestão democrática**

Fazer alusão à cultura organizacional na análise da organização escolar implica considerar a influência das subjetividades dos indivíduos nas formas de organizar e gerir as escolas, pois a cultura organizacional se refere à maneira peculiar de fazer, entender, sentir e ser dos sujeitos que compõem a escola, criada e recriada nas relações cotidianas.

Tendo em vista que as organizações se definem pela união de pessoas que trabalham para alcançarem finalidades determinadas, nas organizações escolares a interação dos agentes educativos tem o objetivo de promover a formação humana e esse processo se caracteriza pelo entrecruzamento de culturas. Nas palavras de Lück (2011, p. 23, 24):

Sabe-se que a escola é uma organização social e, como tal, desenvolve uma personalidade própria, sobretudo de acordo com a liderança nela exercida e com a orientação geral de seu modo de ser e de fazer; com a competência de seus atores e sua predisposição em relação ao trabalho que realizam e responsabilidades que assumem; com seu modo de atuação que traduz e expressa valores, interesses, crenças, opiniões, concepções sobre o trabalho educacional, com os estilos assumidos no enfrentamento aos desafios, as relações interpessoais, a comunicação, os objetivos reais expressos em suas ações, dentre outros aspectos, isto é, a partir da atuação de seu elemento humano coletivamente organizado. Todos esses aspectos constituem o clima e a cultura organizacional da escola, expressos em seu cotidiano, como ambiente e campo de realização das ações educacionais, cuja qualidade e resultados são determinados por esses fatores.

Foi necessária essa longa citação para deixar claro que levar em consideração a cultura organizacional da escola, impregnada de saberes, representações, atitudes face aos problemas, pensamentos e sentimentos das individualidades que compõem a comunidade escolar, é uma exigência prévia à construção, implementação e avaliação do PPP, às decisões referentes ao currículo, à avaliação, às ações de formação continuada, enfim, a quaisquer decisões relativas aos diversos aspectos do trabalho educativo que a escola desenvolve.

Percebe-se, assim, que promover intervenções de melhoria ao nível das políticas educacionais, das condições físicas e materiais, das normas e regulamentos, do projeto político-pedagógico, sem promover alterações nas práticas já arraigadas no cotidiano da escola, tendo em vista promover mudanças na sua cultura organizacional, enfrentam-se

grandes obstáculos à efetividade das proposições apresentadas. Resende (2011, p. 40) ratifica esse pensamento como segue:

A desafiadora “malha de relações” é tecida no cotidiano escolar e as ações vão se imbricando e construindo a identidade escolar, frequentemente incompatível com as reais características de um espaço democrático, mesmo que em construção.

Libâneo, Oliveira & Toschi (2013) consideram que há duas formas de cultura organizacional: a cultura instituída que se apresenta através das normas legais; estrutura da organização escolar, definida pelos órgãos de gestão do sistema educativo; matrizes curriculares; tempo escolar; normas disciplinares e outras. Enquanto a cultura instituinte é aquela criada e recriada pelos membros da escola nas relações cotidianas.

Dessa forma, cada escola tem uma cultura própria, ainda que submetida aos mesmos regulamentos da política educacional oficial. Cabe observar, também, que o PPP que a escola elabora expressa essa cultura.

Entretanto, considerando a “natureza processual, dinâmica e dialéctica” (Torres, 2008, p. 62) da cultura organizacional, notadamente da cultura instituinte, a construção coletiva do PPP através de uma gestão participativa se justifica pela possibilidade de modificar essa cultura de modo que melhor responda aos interesses da escola e da comunidade em que está inserida.

Sendo resultado de aprendizagens historicamente construídas e transmitidas para os novos membros da escola, como forma de ajustá-los ao ambiente, a partir da dinâmica das relações internas e externas, a cultura organizacional pode igualmente ser modificada, à medida que é afetada por novas aprendizagens coletivamente compartilhadas, sobretudo pela divergência de interesses, valores e opiniões. O que pode oportunizar novas formas de pensar, sentir e posicionar-se frente aos desafios do cotidiano escolar.

O papel do gestor escolar, como líder e coordenador das ações intencionais da escola consiste em investir no aprimoramento da cultura organizacional tendo em vista o melhor desempenho dos profissionais e a qualidade dos serviços educacionais prestados. Consiste, também, em persuadir os demais sujeitos do processo educativo a focalizarem os objetivos educacionais e as finalidades precípuas da organização escolar, a fim de não permitir que se forme

[...] uma cultura caracterizada por concepções e ações centradas em interesses pessoais e corporativos; por tendências imediatistas e reativas; por senso comum e conservador; por baixo sentido

profissional e fraca orientação educativa, em vez de por interesses socioeducacionais com foco no desenvolvimento dos alunos (Lück, 2011, p.116).

Portanto, considerando o papel de liderança e coordenação que compete ao gestor escolar, além de compreender a cultura organizacional da escola e atuar sobre ela, a gestão, nomeadamente a gestão democrática, pressupõe a ampla participação dos diferentes segmentos da escola nos processos decisórios e implica a promoção do pensamento autônomo dos envolvidos no processo educativo, principalmente na tomada de decisões referentes à construção do projeto educativo da escola.

E nesse sentido, não é possível esquecer que a construção da autonomia dos agentes escolares, como uma aprendizagem a ser exercitada cotidianamente na negociação permanente de interesses, ideias, valores e crenças dos sujeitos, representa também uma forma de influir na mudança da cultura organizacional da escola.

É ocioso dizer, portanto, que para a consecução das finalidades sociais da escola como prestadora de um serviço público essencial, é necessário eleger como princípio fundamental, a supremacia do interesse público em detrimento das idiosincrasias pessoais. Reitera-se, assim, a importância da atuação sobre a cultura organizacional da escola para a construção da gestão fundamentada em valores democráticos.

No capítulo seguinte, aprofunda-se a discussão sobre o projeto político-pedagógico como explicitação das diretrizes das ações educativas, uma vez que na ausência desse direcionamento corre-se o risco da improvisação e do conseqüente comprometimento da qualidade do serviço educacional prestado.

**CAPÍTULO 3**  
**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: CONCEPÇÕES,**  
**ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO**

Nesta etapa do trabalho, tratar-se-á das concepções e finalidades do PPP, situando esta abordagem no contexto dos estudos acerca desse importante instrumento do planejamento global da educação escolar, além de se evidenciarem, de forma mais específica, os eixos condutores do processo de construção do PPP, de modo a se refletir sobre os aspectos relevantes de sua implementação e avaliação.

### **3.1 Concepções e finalidades do projeto político-pedagógico**

O projeto político-pedagógico da escola é concebido na literatura específica sobre o tema como o instrumento que aglutina diferentes conhecimentos, posturas, interesses e ideologias em direção a um possível consenso sobre as ações educativas que, desenvolvidas coletivamente, levem a escola a cumprir o seu papel de promotora das aprendizagens e do desenvolvimento humano.

Depreende-se, portanto, a partir dessa concepção, a importância de um documento orientador das ações educativas, que traça diretrizes e detalha as finalidades de todo o processo educativo, sendo esta uma das finalidades do PPP. Esta compreensão é reafirmada por Betini (2005, p.40), ao afirmar que

[...] o projeto político-pedagógico da escola, quando bem construído e administrado, pode ajudar de forma decisiva a escola a alcançar os seus objetivos. A sua ausência, por outro lado, pode significar um descaso com a escola, com os alunos, com a educação em geral, o que, certamente, refletirá no desenvolvimento da sociedade em que a escola estiver inserida.

Coadunam-se com essa concepção o conceito e a finalidade do projeto político-pedagógico apresentados por Vasconcellos (2013) que ao concebê-lo como plano global da instituição, destaca os atributos inerentes ao documento: resulta de um planejamento participativo; aberto a contínuos aperfeiçoamentos; explicita o tipo de ação educativa desenvolvida; representa uma possibilidade de construção da identidade da escola e é instrumento teórico-prático para a transformação da realidade.

Em outras palavras, o projeto político-pedagógico, além de atender as exigências específicas da escola, reflete as necessidades e anseios da realidade em que se inserem as práticas escolares. Isso aponta a existência de uma estreita relação entre educação e sociedade, pois, desde a Antiguidade, conforme Melo (2006, p.15), “o ideal pedagógico a que as crianças deviam se ajustar – o dever ser – lhes era sugerido pelo meio social desde o nascimento.” Nas

palavras de Severino (2006, p. 304), “numa profunda inserção histórico-social, a educação é serva da história”.

Saviani (2007) corrobora essa concepção de educação, ao complementar que educar é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, de forma direta e intencional, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. A educação é um ato intencional, é político por natureza – parte de opções sobre quem, como e com que finalidade formar.

Com esse mesmo entendimento, Severino (2006) afirma que a educação é uma prática intencional e interventiva que promove mudanças pessoais e sociais.

Ao concordar com o que se expõe acima, compreende-se que para as ações educativas que se concretizam pela escolarização, não há como prescindir de planejamento. E é nesse contexto que se insere o debate sobre o projeto político-pedagógico da escola.

Entende-se que o PPP da escola reflete os pressupostos teóricos e práticos da formação humana que lá se desenvolve, porque expressa as concepções de homem, educação, sociedade, política, escola, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação, elaboradas à luz das áreas de saber que auxiliam na compreensão do fenômeno educativo, como os fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, históricos, antropológicos e econômicos da educação. “É nesse sentido que a escola pode ser concebida como instância de formação, que envolve cotidianamente as dimensões pedagógica e didática, mas que implica questões de ordem psicológica, sociológica, histórica e filosófica” (Veiga, 2012, p.34).

Dessa forma, o PPP explicita as finalidades das instituições escolares, as intencionalidades das ações educativas e busca responder às questões: Quem formar? Que educação? Para que sociedade?

As respostas a essas indagações demandarão o esforço coletivo de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam gestores, professores, alunos, pais ou responsáveis, sejam os demais profissionais da educação.

Portanto, ao conceber que toda organização necessita planejar o trabalho que possibilita o alcance de seus objetivos, o PPP é o documento que dirige política e pedagogicamente o trabalho desenvolvido na escola, prevê metas, ações e procedimentos a fim de evitar a improvisação.

Para Veiga (2011, p. 11), o projeto político-pedagógico caracteriza-se por:

[...] a) ser um processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que

desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

De acordo com Libâneo, Oliveira & Toschi (2013), o produto do processo de planejar as ações educativas tem recebido várias denominações na literatura educacional, tais como: projeto político-pedagógico; projeto pedagógico-curricular; projeto pedagógico; projeto educativo; projeto da escola; plano escolar e plano curricular. Todas se referindo ao mesmo documento.

Neste trabalho, adotam-se as expressões projeto educativo, quando referido de forma geral, e com maior frequência, Projeto Político-Pedagógico – PPP, tendo em vista ser mais usual nas escolas brasileiras e também na literatura específica acerca do tema, a exemplo de Padilha (2008), Gandin & Gandin (2011), Gadotti (2012), Vasconcellos (2013), e Veiga (2013).

Embora se entenda a prática educativa como uma ação política em si, uma vez que visa à formação humana para uma determinada sociedade, isto é, refere-se a ações educativas intencionais, ratifica-se o pensamento de Vasconcellos (2013, p. 19), quando este defende a manutenção do termo político ao projeto. Nas palavras do autor:

[...] consideramos importante manter o *político* para jamais descuidarmos desta dimensão tão decisiva do nosso trabalho, não nos esquecermos dos coeficientes de poder presentes nas práticas educativas e nas suas interfaces com a sociedade como um todo. Da mesma forma, para não perdermos de vista que a algum interesse político nós sempre servimos, que não há neutralidade, se não temos um projeto explícito e assumido, com certeza estamos seguindo o projeto de alguém (que talvez até faça questão de não se manifestar para poder dominar com eficiência...) [...].

Face ao exposto, e para além das controvérsias existentes na literatura acerca da denominação do projeto da escola, o projeto político-pedagógico adquire um ‘status’ de elevada importância na definição e organização das ações educativas que a escola efetiva, numa dupla dimensão: política e pedagógica.

Nessa medida, ao perscrutar o estado do conhecimento sobre o tema, percebeu-se que o projeto político-pedagógico é objeto de estudo de professores e pesquisadores, com ampla produção de pesquisas que o abordam, dada a importância de que se reveste este instrumento como um plano dos propósitos da educação escolar.

Entretanto, a incursão na produção acadêmico-científica evidenciou que não são frequentes os estudos que tratam o projeto político-pedagógico sob a ótica de todos os segmentos profissionais que atuam na escola, dos gestores escolares aos agentes de limpeza, além dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, inclusive na perspectiva de trazer à luz, conforme as concepções desses sujeitos, não apenas as dificuldades na elaboração e implementação do PPP, mas apontar os fatores que esses agentes percebem como potencialidades para a superação desses problemas.

Nesse sentido, com a realização desta investigação a partir da abordagem acima, pretende-se contribuir para preencher essa lacuna e ampliar as discussões já realizadas acerca do PPP, como as que são comentadas a seguir.

Em investigação realizada por Caria (2010), constatou-se o pressuposto de que predominam nas escolas motivações burocráticas para a construção do PPP, em detrimento de uma concepção que reconheça como caminho para essa ação, a autonomia política e pedagógica da escola, o que seria, conforme o autor, uma possibilidade para cumprir a determinação da LDB que a responsabiliza pelo seu próprio PPP.

De acordo com Caria (2010), a prática escolar tem revelado uma crise de sentido e de método em torno do PPP. Através da análise de padrões de gestão e de organização escolar na rede pública de ensino, ele concluiu que a vinculação do PPP à democratização da educação e ao fortalecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola assinalada na LDB, ainda não se efetivou.

Com o objetivo de analisar as práticas de gestão em escolas públicas, considerando entre as variáveis as concepções de PPP como recurso de gestão, Dublante (2011) concluiu que prevalece uma compreensão de que sua elaboração limita-se à participação dos gestores e professores indicados pela direção da escola, não contando com a participação dos outros profissionais da escola.

O autor destacou que a elaboração do PPP é entendida como uma tarefa burocrática, para atender as exigências da legislação ou da Secretaria de Educação, para, em seguida, ficar guardado nas secretarias das escolas, não sendo implementado como guia do desenvolvimento das ações educativas.

Pires (2011) estudou o projeto político-pedagógico como instrumento de política educacional, destacado no contexto das reformas educativas da década de 1990, como orientador da gestão e da organização do trabalho educativo na escola. O foco central da autora foi apreender “como as políticas educacionais se materializam e são compreendidas

pelos atores escolares, tendo como instrumento de análise o projeto político-pedagógico” (Pires, 2011, p.5).

Partindo desse objetivo, a pesquisadora concluiu que a concepção de PPP que predomina nos documentos analisados, aponta-o como uma inovação reguladora ou técnica, que, segundo Veiga (2011), decorre de prescrições exteriores à escola, não resultando de processos dialógicos dos agentes escolares. Outra constatação de Pires (2011) refere-se à identificação do PPP com o Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE.

O PDE é um dos componentes do Fundo de Fortalecimento da Escola-FUNDESCOLA, programa financiado pelo Banco Mundial, com ampla difusão no país como instrumento de modernização da gestão escolar, porém, com ênfase num modelo empresarial de gestão, o modelo gerencial, que reforça valores burocráticos e, nesse sentido, afasta-se dos referenciais sobre os quais se assentam os pressupostos do PPP, relativamente à construção da gestão participativa e do desenvolvimento da autonomia dos agentes educativos.

Pires (2011) constatou, ainda, a desatualização dos projetos político-pedagógicos das escolas investigadas, o que, para ela, revela a ideia de PPP como um documento pronto e estático.

Considera-se também de grande interesse o trabalho de Távora (2012), que realizou pesquisa bibliográfica com o intuito de elaborar o estado da arte sobre projeto político-pedagógico no Brasil, constatando que a década de 1990 marca a efusão de publicações acadêmico-científicas sobre a temática, com o predomínio de abordagens que tratam o PPP articulado à gestão democrática, ao currículo e à autonomia da escola.

No entanto, ainda que se verifique a crescente produção de trabalhos acerca do tema em comento, persistem no contexto das escolas públicas, conforme revelam as pesquisas, obstáculos à concepção e gestão de seus projetos político-pedagógicos que precisam ser mais explicitados pela totalidade dos sujeitos que vivenciam a realidade escolar, ao mesmo tempo que também explicitem as possibilidades de enfrentamento dos impasses que impedem a escola de realizar essa tarefa inarredável para o cumprimento de seu papel como promotora da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Considerando o aspecto acima como foco central, inscreve-se este estudo como partícipe da ideia de que se deve insistir em conhecer os problemas da realidade histórico-social que ainda não foram resolvidos, a fim de contribuir para superá-los.

Considerando, então, que o PPP, como elemento do planejamento educacional, não é apenas uma questão técnica, mas uma necessidade que se impõe em função da

intencionalidade do ato de educar e da complexidade da realidade em que as práticas educativas ocorrem, implicando, portanto, escolhas e definições de caminhos a serem seguidos. Discute-se, a seguir, sobre o projeto político-pedagógico como instrumento do planejamento escolar.

### **3.2 Projeto político – pedagógico: processo e produto do planejamento escolar**

Planejar é uma atividade inerente ao ser humano. É um ato essencialmente humano que se expressa nas atividades mais corriqueiras do cotidiano. Essa prévia-ideação é um distintivo das ações humanas em relação aos animais (Lukács,2014).

Como instrumento de planejamento das ações educativas, é no projeto político-pedagógico que são definidas as necessidades/prioridades e possibilidades de uma escola, a fim de que suas realizações sejam direcionadas ao cumprimento, com qualidade, dos fins educacionais inerentes à educação escolar, os quais expressam um projeto concreto da escola se decididos coletivamente e realizados com autonomia.

Constituindo-se um elemento indispensável à gestão da escola, o projeto político-pedagógico é a peça-chave do planejamento escolar. Planeja-se em função de um projeto, pois “o planejamento não pode ser dissociado da construção do projeto político-pedagógico”. (Padilha, 2008, p. 14).

O aludido autor propõe o planejamento dialógico como alternativa ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado, descendente e estático, baseado em uma “[...] prática taylorista de planejamento, segundo a qual quem planeja não executa, quem decide não faz e quem faz não decide” (Padilha, 2008, p. 67). O planejamento dialógico é participativo e a participação envolve todas as fases do processo de planejar: concepção, execução, avaliação e replanejamento.

Nessa perspectiva, o autor caracteriza o planejamento dialógico como “socializado ascendente” e enfatiza a necessidade de que os projetos político-pedagógicos das unidades escolares sejam consolidados nos planos municipais para a educação, estes resultem nos planos estaduais, os quais comporiam o plano nacional de educação.

Assim, o resultado desse processo de planejamento a partir das bases, de baixo para cima, democraticamente, poderia influenciar mudanças nas práticas historicamente verificadas no planejamento educacional, baseadas num modelo

[...], que não permite, em suas “estratégias”, a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo na definição das políticas públicas educacionais, frustrando as iniciativas históricas das escolas e das suas comunidades. É preciso, pois, resistir a esse modelo de planejamento não dialógico que “convoca” todas as pessoas a se engajar em ações predeterminadas por especialistas, que não dialogam porque consideram que é mais rápido, eficiente, eficaz e mais produtivo decidir em nome da maioria do que dialogar [...] (Padilha, 2008, p. 25, 26).

Por seu turno, Gandin & Gandin (2011) analisam três tendências de concepção de planejamento administrativo que resultam em diferentes maneiras de fazer planejamento nas instituições, inclusive as educacionais, quais sejam: o planejamento estratégico, o gerenciamento da qualidade total e o planejamento participativo.

A seguir, sintetizam-se essas ideias acerca do planejamento, com apoio nos autores mencionados, na perspectiva de realçar o planejamento participativo como o que mais se coaduna com os propósitos da educação, os quais não podem ser igualados aos objetivos empresariais.

Quanto às finalidades do planejamento para o gerenciamento da qualidade total e o planejamento estratégico, tem-se em vista o lucro, a produtividade e a competitividade da instituição para firmar-se no mercado e satisfazer o cliente.

No que diz respeito ao planejamento participativo, visa-se contribuir para a transformação social, construindo valores democráticos, ao oportunizar vez e voz aos sujeitos envolvidos nas atividades da instituição.

Do ponto de vista técnico, para o gerenciamento da qualidade total, planejar é solucionar problemas e assim, elege como conceitos centrais: solução de problemas e satisfação do cliente. No que se refere ao planejamento estratégico, planejar é analisar oportunidades, descobrir pontos fortes e pontos fracos e compatibilizar com os objetivos da empresa. “Os conceitos básicos são: os de missão, de visão estratégica, de oportunidade e de ameaça”( Gandin & Gandin, 2011, p.44).

Por outro lado, o planejamento participativo consiste em planejar de modo a desenvolver um processo técnico para contribuir num projeto político. Os conceitos fundantes são necessidade e marco referencial – situacional, doutrinal e operativo.

Daí reafirmar-se que o planejamento dialógico (Padilha,2008) ou participativo (Gandin & Gandin) é o que mais se adequa à concepção de PPP defendida neste trabalho, uma vez que, ao ressignificar, orientar, imprimir direção e dinamizar os trabalhos educativos,

afirma a condição de sujeitos dos agentes escolares. Contudo, Vasconcellos (2012, p. 63) adverte:

O projeto não é “varinha de condão”, não tem ‘superpoderes’ No entanto, se o enfrentamento da situação é penoso com um planejamento, certamente **será bem pior sem ele**, visto que ficaríamos bem mais susceptíveis à desorganização interior e às pressões exteriores.

Concebe-se pois, o planejamento escolar como processo e como produto, posto que não tem como objetivo principal elaborar um documento pronto e acabado, mas um instrumento que direciona, orienta e dá as diretrizes essenciais referentes ao que a escola se propõe como instituição formadora de elevada importância social e que, ao refletir permanentemente sobre suas ações, elabora e reelabora seu planejamento, a fim de melhor responder às demandas de formação, sempre dinâmicas, em face das mudanças aceleradas do mundo atual.

Por isso, concorda-se com Nunes (2000), quando caracteriza o projeto educativo como inacabado, flexível e sujeito a contínuos aperfeiçoamentos, advindos da reflexão que a escola realiza sobre si própria.

Nesse âmbito, ao discutir a relação entre inovação e projeto político-pedagógico, Veiga (2003) estabelece a diferença entre o que denomina ação regulatória ou técnica e ação emancipatória ou edificante.

A juízo da autora, ambas as ações promovem mudanças na escola, entretanto, enquanto as ações regulatórias decorrem de prescrições externas à escola, de forma autoritária e burocratizada, as ações emancipatórias nascem das necessidades da comunidade escolar e a ela se dirigem; resultam de processos participativos e dialógicos, sendo esta a perspectiva democrática que revela a essência do PPP. Assim sendo, recorre-se a uma longa, mas necessária citação da sobredita autora para esclarecer esse ponto:

[...] A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso se deixa de lado o processo de produção coletiva. A inovação de cunho regulatório nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes. Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto, porque o resultado final é não só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas (Veiga, 2003, p.267).

Portanto, o planejamento do trabalho educativo a cargo da escola pode viabilizar a melhor qualidade da educação oferecida aos educandos, à medida que, a partir dele, pode-se, entre outras conquistas:

- Construir um espaço de deliberação coletiva dos sujeitos escolares e superar autoritarismos e individualismos;
- Criar momentos de discussão sobre democracia, autonomia, descentralização, participação e cidadania;
- Tomar decisões baseadas na realidade da escola;
- Discutir coletivamente estratégias metodológicas das atividades de ensino;
- Refletir sobre os limites e as possibilidades da escola face às exigências da sociedade;
- Prever os recursos disponíveis;
- Otimizar tempos e espaços escolares;
- Dar unidade e coerência ao trabalho docente;
- Construir uma cultura de gestão democrática.

Face ao exposto, considera-se relevante refletir, na sequência deste estudo, sobre o processo de elaboração e implementação do PPP como um instrumento teórico-metodológico que define opções e decisões dos sujeitos envolvidos na educação escolar.

### **3.3 Processo de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico**

Como instrumento orientador de todas as ações socioeducativas que se desenvolvem na escola, a elaboração do PPP exige planejamento e organização na perspectiva de aglutinar os esforços dos sujeitos partícipes das práticas pedagógicas para a construção de um projeto que efetivamente se consolide como um projeto coletivo, que represente os anseios dos educadores para construir a escola que desejam e que cumpra com qualidade a sua função.

Compreende-se o PPP como alavancador de mudanças e estas não ocorrem sem ações intencionalmente planejadas para transformar o real no que se deseja construir, a partir dos ideais dos sujeitos que vivenciam os problemas e buscam superá-los.

Entende-se, também, que só a partir da dialética pensar e fazer – teoria e prática – efetivam-se as transformações almejadas pelos sujeitos que refletem criticamente sobre a realidade circundante. Sendo este o conceito de práxis explicado por Vázquez (1977, p. 207):

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Com fulcro nesse princípio, a elaboração do PPP, para além de uma formalidade administrativa ou uma carta de intenções, traduz um processo coletivo de opções e decisões, exigindo a colaboração de todos os sujeitos envolvidos nas ações educativas.

Logo, trata-se de articular intenções e prioridades que visam atender as diretrizes do sistema educativo e as necessidades específicas da comunidade escolar.

Para tal, há de se considerar o conjunto dos trabalhadores que atuam na escola, sejam aqueles ligados diretamente à condução do processo ensino-aprendizagem, como gestores, supervisores, coordenadores e professores, sejam os ligados indiretamente, como o pessoal técnico-administrativo e demais profissionais que exercem outras funções, como as de segurança, distribuição de refeições e manutenção da escola, pois todos que compõem a comunidade escolar lidam com a formação dos sujeitos que lá aprendem e se desenvolvem.

Refere-se, assim, a um confronto entre a realidade concreta e a realidade que se busca construir a partir do que os agentes educativos têm como ideal, uma vez que o PPP projeta o que pode ser instituído e não pode prescindir da participação das “pessoas concretas com suas intenções e valores, falando uma linguagem instituinte, que projeta e dilata os campos das possibilidades, mobiliza ânimos e energias” (Marques, 1990, p. 23).

De acordo com esse entendimento, a construção do PPP pauta-se no contexto físico e social em que a escola está inserida com vistas a organizar o trabalho pedagógico que melhor atenda às suas especificidades. Nessa perspectiva, Veiga (2011) destaca dois momentos interligados da construção do PPP: a concepção e a execução, os quais são permeados pela avaliação.

Conforme a autora supramencionada, a concepção do PPP caracteriza-se por ser um processo participativo de decisões que busca na organização do trabalho pedagógico explicitar conflitos e contradições, bem como princípios fundamentados na autonomia da escola, além de conter claras opções com vistas à superação dos problemas e ao compromisso com a formação do cidadão.

Quanto à execução, Veiga (2011) assinala que o projeto de qualidade é o que nasce da própria realidade, é exequível, articula as ações de todos os sujeitos partícipes da realidade escolar e é construído continuamente, como produto e processo.

Nesse sentido, convém ressaltar a necessidade de articular o pensar e o fazer de todos os responsáveis pelas ações educativas em torno da construção de um projeto da escola que a legitima, uma vez que nasce do esforço de todos. Nessa sinergia, é possível falar do planejamento, nomeadamente do PPP como identidade da escola, e, para tanto, recorre-se, mais uma vez, a Vázquez (1977, p. 186) para lembrar que

Vários atos desarticulados ou justapostos causalmente não permitem que se fale da atividade de planejamento; é preciso que os atos singulares se articulem ou estruturem, como elementos de um todo, ou de um processo total, que culmina na modificação de uma realidade.

Desse modo, ao perscrutar a literatura específica, percebe-se que há diferentes formas de compreender e operacionalizar a elaboração do PPP.

Para Vasconcellos (2012), a metodologia de elaboração do PPP compõe-se de marco referencial, diagnóstico e programação, que representam três grandes fases articuladas entre si.

Este autor relaciona cada uma das três partes do PPP com uma questão problematizadora. O marco referencial corresponde à busca de um posicionamento político e pedagógico a partir da indagação: O que queremos alcançar? O diagnóstico busca as necessidades a partir da análise da realidade ao perguntar: O que nos falta para ser o que desejamos? Por sua vez, a fase de programação trata das propostas de ação: O que faremos concretamente para suprir tal falta? Gandin & Gandin (2011) reiteram essa posição ao advertirem que só é possível falar em planejamento quando sua elaboração é marcada por três momentos indispensáveis: o marco referencial, o diagnóstico e a programação. Estes entendidos como o horizonte estabelecido, a distância da prática desse horizonte e o que fazer para diminuir essa distância.

A seguir, aborda-se sucintamente cada uma das fases mencionadas, com apoio em Gandin & Gandin (2011) e Vasconcellos (2012).

### **3.3.1 Marco referencial**

O marco referencial é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores,

objetivos, compromissos. Expressa o ‘rumo’, o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação (Vasconcellos, 2012, p. 182).

Na construção do referencial, a escola reflete sobre a realidade e se indaga sobre o sentido das ações educativas que nela se desenvolvem, nomeadamente sobre seus ideais de desenvolvimento humano, suas intencionalidades e sentido do trabalho que realiza.

O marco referencial é construído em três momentos interdependentes: marco situacional, marco filosófico ou doutrinal e marco operativo.

O marco situacional analisa os condicionantes estruturais da instituição, a realidade mais ampla onde ela está inserida, os elementos políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciam a escola e os sujeitos que dela fazem parte. Basicamente pretende responder a questões relativas aos determinantes do real e como estes são percebidos pelos agentes educativos.

O marco filosófico ou doutrinal corresponde à proposta de formação humana, de educação e sociedade assumida pelo grupo. Expressa os ideais e utopias minimamente consentidos pelos educadores tendo em vista a realidade que se deseja construir.

Então, refletir sobre o PPP exige a identificação da filosofia político-pedagógica da escola, a qual orienta seu planejamento, sua organização e seu funcionamento. Implica, assim, pensar sobre o papel da escola para a comunidade local e para a sociedade, bem como sobre o tipo de formação humana que lá se desenvolve.

O marco operativo explicita como se desejam as ações da escola em processo de planejamento articuladas com as análises da realidade macro (marco situacional) e as finalidades assumidas (marco filosófico).

Expressa, pois, que ações educativas são compatíveis com a realidade (o que existe) e o que se deseja construir (o que pode existir), fundamentando-se tais opções em teorias filosóficas, psicológicas, sociológicas e demais ciências que auxiliam a compreensão do fenômeno educativo cuja complexidade se explica a partir do também complexo processo de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, para compatibilizar o que a escola é e o que deseja ser, é fundamental conhecer seus problemas, bem como as possibilidades de superá-los, sendo imprescindível a próxima fase do processo da elaboração do PPP – o diagnóstico.

### 3.3.2 Diagnóstico

[...] o diagnóstico é um julgamento sobre a prática à luz do referencial que se estabelece [...]. Ele é hoje a pedra de toque do planejamento. Ele traz em si a possibilidade de integrar as duas propostas em que se constitui o planejamento: a de horizonte (marco referencial) e a de prática concreta (programação). Ele deixa clara a tensão entre o desejado e o real e, assim, esclarece a prática necessária para a instituição, naquele momento (Gandin & Gandin, 2011, p. 54, 55).

No PPP, o diagnóstico não tem o significado restrito de levantamento de problemas ou de dados da realidade em geral ou da instituição. Trata, precisamente, de identificar as necessidades da escola a partir do conhecimento e julgamento da realidade, na perspectiva de avaliar o quão próximo ou distante está o trabalho educativo realizado do desejado, do ideal coletivamente assumido, o que depende da elaboração de todo o marco referencial.

Trata-se de, uma vez conhecidos os elementos dificultadores e facilitadores para a concretização do que se deseja, identificar as formas de enfrentamento e superação dos óbices para transformar a realidade vivida e melhorar a qualidade do trabalho realizado pelo coletivo de educadores.

Nessa ótica, torna-se oportuno lembrar a concepção de escola reflexiva como escola inteligente que decide sobre o tratamento de cada situação específica e registra no seu projeto educativo, na perspectiva de enfrentar a complexidade, pluralidade e instabilidade do contexto em que está inserida (Alarcão, 2005).

Entretanto, somente a consciência dos impasses não é suficiente para alterar a realidade, sendo incontornável transformar as ideias em trabalho efetivo, ao que a terceira fase da elaboração do PPP se propõe - a programação.

### 3.3.3 Programação

A programação é o conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas (Vasconcellos, 2012, p. 194).

Tendo presentes o marco referencial e o diagnóstico, uma vez que cada fase de elaboração do PPP precisa estar articulada com a anterior, a programação expressa o compromisso assumido coletivamente de atender as necessidades da instituição, evidenciadas

no diagnóstico, tendo como guia as opções de formação humana delineadas no marco referencial.

Nesse sentido, Vasconcellos (2012) aponta para critérios fundamentais da programação: a clara explicitação das necessidades e a possibilidade de efetivamente realizar as ações propostas. No entanto, sem descuidar de que tanto as necessidades quanto as possibilidades são resultado da dinâmica da realidade, historicamente construídas, isto é, não estão dadas aprioristicamente. Portanto, a exequibilidade das proposições depende da máxima clareza dos elementos: necessidade *versus* possibilidade. Esse discernimento pode garantir a efetiva consecução das ações planejadas.

Daí que a metodologia de elaboração do PPP, para que este expresse a identidade da escola, exige como condição essencial que este seja resultado do trabalho coletivo dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Cabe ressaltar que, independentemente da diversidade de metodologias alusivas à construção do PPP, não se pode perder de vista seus eixos condutores, isto é, a necessidade de definir a identidade filosófica ou político-pedagógica relativa à proposta de formação humana a ser desenvolvida, bem como o estudo apurado da realidade concreta em que se dá tal formação e ainda o planejamento das ações de intervenção no contexto escolar, com vistas a atender suas necessidades.

Nessa perspectiva, a literatura que trata do tema realça que a dinâmica do trabalho envolve atividades individuais, grupais e de plenário, o que exige a participação ativa da equipe gestora da escola, ao mobilizar esforços, canalizar energias, identificar competências, promover a integração da escola como um todo em torno da realização dos objetivos educacionais para os quais se justifica a própria existência da organização escolar.

Nesse sentido, percebe-se que há um compromisso e ao mesmo tempo um desafio a ser enfrentado pela escola que pretende mudar as formas de organização do trabalho pedagógico: a consolidação de concepções e práticas arraigadas no cotidiano escolar, seja no plano local, intermediário e central.

Convém destacar, ainda, que os problemas educacionais exigem tomada de posição em relação ao planejamento e à efetivação de ações de enfrentamento e, nesse sentido, é uníssona a compreensão da necessária e urgente elevação do nível de qualidade do ensino, o que exige uma gestão com mínima organização administrativa e pedagógica, a qual não pode prescindir de um projeto educativo elaborado à luz dos problemas reais que a escola vivencia.

É que não há como pensar a qualidade do ensino de forma abstrata, independente de determinações histórico-sociais (Pereira & Botler, 2012). Assim, compreender a educação que se tem “é exercício balizador para a construção de uma educação que se quer. E aí se ancora a significação do projeto político-pedagógico” (Veiga, 2012, p. 13).

Então, uma vez concluído o processo de construção do PPP, é ele o instrumento que dá a diretriz para todo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, do regimento interno às atividades mais cotidianas da sala de aula, Dessa forma, as práticas educativas se orientam pelos rumos coletivamente traçados e, conseqüentemente, referendados por uma base de conhecimentos e experiências que nasceram da realidade concreta da escola, constituindo sua identidade, conforme exemplifica Vasconcellos (2013, p. 18):

Assim, p. ex., numa escola, o Projeto Político-Pedagógico será a referência para os projetos de cursos (ex.: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1ª Fase, Ensino Noturno, etc.), para os projetos setoriais (ex.: projeto de trabalho da direção, projeto da Associação de Pais e Mestres, do Grêmio Estudantil, da secretaria escolar, etc.), para os projetos de ensino-aprendizagem dos professores (várias áreas do conhecimento ou disciplinas), para os projetos de trabalho didáticos (ex.: A Fazendinha, O Rio Antigo, Antártida, etc.), ou ainda para projetos específicos (ex.: projeto de redução da evasão, projeto da horta comunitária, plano de desenvolvimento institucional, etc.).

Como se observa, é na implementação do PPP, coletivamente construído, que se comprova a relevância do documento, pois “ter um projecto não significa ser um projecto, nem mesmo construir um projecto” (Costa, 2003, p. 1327).

Concebido como processo e produto inacabado do planejamento da escola, o PPP, para continuar atualizado de acordo com a realidade em permanente movimento e as necessidades emergentes, próprias da formação humana, precisa ser avaliado e reelaborado após um período determinado da sua construção. Sobre esse aspecto, tem-se a considerar o que segue.

### **3.3.4 Avaliação e reelaboração do projeto político-pedagógico**

A avaliação e conseqüente reelaboração do PPP tem como base o término do período previsto para sua implementação, ou seja, a efetiva concretização das ações programadas.

Para essa finalidade, a comunidade escolar avalia a execução das ações a fim de verificar a necessidade de reprogramá-las, definir outras ações, rever a direção assumida no marco referencial, considerando as novas necessidades pela atualização do diagnóstico.

Enfim, reafirmar que a escola sabe os caminhos que trilha, que não trabalha ao sabor do acaso ou da improvisação porque embora se considere que o projeto político-pedagógico, coletivamente construído, não garante transformações mágicas e repentinas, certamente possibilita aos sujeitos maior conscientização acerca das necessidades e potencialidades da escola, o que orienta ações para mudanças possíveis.

Para finalizar, depreende-se que o PPP assume as características próprias do processo de planejamento da educação: aberto, flexível e apto a assimilar as transformações necessárias para atender as exigências da complexa tarefa inerente à educação escolar: o desenvolvimento e a aprendizagem humana.

Até este momento do estudo proposto, tratou-se das referências teórico-metodológicas que fundamentaram a investigação acerca do projeto político-pedagógico da escola, como um elemento essencial ao processo educativo que se efetiva pela escolarização.

Considerando, então, as reflexões realizadas, busca-se, a partir do capítulo seguinte, esboçar o caminho percorrido para compreender como o PPP é concebido, elaborado e implementado nas três escolas selecionadas para o estudo empírico.

**CAPITULO IV**  
**METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

Nesta etapa do trabalho, inicia-se a exposição do estudo empírico realizado na perspectiva de atingir os objetivos definidos para a pesquisa, buscando-se, assim, maior aproximação da realidade investigada.

Para essa finalidade, explana-se acerca das questões problematizadoras que motivaram o trabalho, para, em seguida, apresentar os objetivos elaborados a partir dessas questões de investigação.

Na sequência, discute-se sobre a concepção de investigação abordada no estudo, caracterizam-se os sujeitos através dos quais foram obtidas as informações e esclarece-se sobre os instrumentos de coleta e análise dos dados necessários à compreensão do problema.

#### **4.1 Apresentação do problema e questões de investigação**

O problema que motivou este estudo foi a evidência empírica de que as escolas experimentam muitos obstáculos na construção, implementação e avaliação/reelaboração de seus projetos político-pedagógicos, deixando, assim, de exercerem autonomia na condução dos processos educativos.

Verifica-se que esta é uma prática inconclusa na gestão escolar. Desse modo, pretendeu-se elucidar os impasses que se interpõem no cotidiano escolar para a realização dessa tarefa, bem como as possibilidades de superação do problema. De acordo com o que ensina Reis (2010, p.45), “o problema compreende a definição específica de uma dificuldade não resolvida até ao momento do início da pesquisa científica”.

Discute-se o projeto educativo da escola porque é uma questão problemática na atualidade; representa um desafio para os educadores (Gadotti, 2010).

Diante disso, é importante indagar-se: O que dizem os sujeitos do processo educativo? Como compreendem o projeto político-pedagógico? Qual a importância que atribuem a esse documento? Por que as escolas não elaboram o projeto político-pedagógico? Quais são os entraves? Quais fatores concorrem para o problema? Faltam conhecimentos sobre o assunto? O calendário escolar é inflexível, não restando tempo para esse trabalho? Falta motivação? Há dificuldades de trabalhar coletivamente? Existem conflitos nas relações interpessoais? São problemas diretamente relacionados à gestão? Trata-se de comodismo? Descompromisso? Faltam condições logísticas? Se as escolas elaboram o projeto político-pedagógico, por que não há efetividade na sua implementação?

Na perspectiva de delimitar o campo de abrangência da pesquisa e sintetizar os questionamentos supracitados, elaborou-se o objetivo geral deste estudo a partir da seguinte questão: Quais os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?

Para atingir esse desiderato, pretendeu-se buscar respostas para as subquestões que seguem, as quais se transformaram nos objetivos específicos da investigação:

Quais as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do projeto político-pedagógico?

Quais as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?

Como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do projeto político-pedagógico?

O projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola?

Quais as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?

A partir da questão de partida e das subquestões de investigação delineadas acima, elaboraram-se os objetivos que a seguir serão apresentados, seguidos das reflexões acerca das concepções de investigação que orientaram o estudo.

## **4.2 Objetivos da investigação**

A partir da questão de partida e das subquestões de investigação, elaboraram-se os seguintes objetivos:

### **4.2.1 Objetivo geral**

Conhecer os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

### **4.2.2 Objetivos específicos**

Conhecer as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do projeto político-pedagógico.

Identificar as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

Analisar como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do projeto político-pedagógico.

Verificar se o projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola.

Identificar as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

### **4.3 Tipo de investigação**

Este trabalho aborda as concepções de pesquisa qualitativa e quantitativa de interpretação dos dados coletados através de estudo bibliográfico e empírico.

A investigação qualitativa permite ao pesquisador uma visão contextualizada, multidirecionada da realidade estudada. As múltiplas faces dos fenômenos são analisadas à luz de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, pedagógicos, entre outros, além de possibilitar ampla interação entre sujeito e objeto do conhecimento.

A abordagem qualitativa aplica-se ao estudo “das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2010, p. 57).

Investigam-se as percepções dos sujeitos do processo educativo das escolas pesquisadas, na perspectiva de se conhecer como interpretam a realidade vivida no que concerne aos impasses para elaboração e implementação do projeto político-pedagógico, bem como o que vislumbram como possibilidades para superação das dificuldades.

Através da abordagem qualitativa, que analisa os fatos em sua historicidade e busca as concepções como se apresentam, pretende-se apreender as experiências dos sujeitos a respeito do problema em questão, pois, conforme o que ensina Coutinho (2004, p. 439),

[...] De uma forma sintética, pode afirmar-se, o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos [...].

Entretanto, compreende-se a necessidade de superar o dualismo quantidade-qualidade, rejeitar oposições e “articular as dimensões qualificativas e quantitativas em uma interrelação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto” (Gamboa, 2005, p. 106). De acordo com este autor, independentemente do paradigma de investigação, pode-se recorrer a técnicas quantitativas e qualitativas no tratamento dos dados, por serem mutuamente complementares.

Desse modo, realizou-se estudo de campo, na perspectiva de aprofundar e ampliar as respostas às questões propostas, considerando a relevância de a pesquisadora ter experiência direta com a realidade investigada.

Originalmente utilizada na antropologia, atualmente a pesquisa de campo é amplamente aplicada em outras áreas, como a educação. Gil (2004, p. 53) acrescenta que “basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

Assim, este trabalho se apresenta como um estudo de caso múltiplo em que foram estudadas três escolas, na perspectiva de obter-se um conhecimento mais profundo sobre o fenômeno da gestão dos projetos político-pedagógicos, haja vista a impossibilidade de a investigação se estender a todo o universo das escolas públicas, municipais e estaduais.

Nesse sentido, com apoio em Stake (2012), compreende-se esta investigação como um estudo de caso instrumental coletivo, em que mais de um caso é estudado, não por sua singularidade, o que caracteriza o estudo de caso intrínseco, mas como uma ilustração de um conjunto mais amplo de casos, em que se estudam casos individuais e analisam-se suas características comuns.

Com respeito à validade interna ou fiabilidade da pesquisa, buscou-se utilizar a triangulação de dados com base nas informações obtidas através da aplicação dos questionários, os quais foram dirigidos a todos os segmentos profissionais que atuam nas escolas, confrontando tais informações com o resultado da análise das observações registradas no caderno de campo e com os referências teóricos que fundamentaram o estudo. Utilizou-se, também, a combinação de métodos quantitativos e qualitativos a fim de ampliar as percepções e a compreensão do tema estudado.

Destarte, este estudo caracteriza-se como teórico-empírico, uma vez que toda a investigação, principalmente a análise dos dados coletados empiricamente, baseou-se no

aporte teórico construído pelos estudiosos que se debruçam sobre a temática, o que exigiu a revisão de literatura pertinente.

Para a realização do estudo empírico, contou-se com a colaboração dos profissionais envolvidos no trabalho educativo, a quem se dirige a discussão em torno do projeto político-pedagógico das escolas, os quais serão apresentados a seguir.

#### **4.4 Sujeitos da investigação**

A pesquisa empírica realizou-se em três escolas: duas da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão e uma da Secretaria de Educação do Município de São Luís.

A seleção das escolas, isto é, [...] “como chegar àqueles indivíduos que detêm as respostas das questões que se deseja investigar” (Reis, 2010, p. 75), atendeu ao critério de abranger os três níveis de escolaridade da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Essas escolas estão identificadas neste estudo como Escola 1, Escola 2 e Escola 3, de acordo com a ordem cronológica de aplicação dos questionários.

A Escola 1 foi inaugurada em 1994 pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís-Maranhão para atender alunos da educação infantil, crianças de 4 e 5 anos. Está localizada em um bairro populoso e carente da zona urbana da cidade. Funciona nos turnos matutino e vespertino e possui atualmente 158 alunos. Seu quadro de pessoal conta com 1 gestora, 1 supervisora, 11 professoras, 4 administrativos, 1 vigilante, 1 servente e 1 zelador.

A escola 2 foi inaugurada em 1962 pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão para atender alunos do ensino fundamental, 1º ao 9º ano, com idades entre 6 a 14 anos. Situada num bairro da zona urbana de São Luís, também de grande contingente populacional e de baixo poder aquisitivo. Funciona nos turnos matutino e vespertino com o ensino fundamental e no turno noturno com educação de jovens e adultos. Possui 280 alunos. Quanto aos recursos humanos, a escola conta com 1 diretor-geral, 1 diretora adjunta, 1 supervisora, 18 professoras, 4 administrativos, 3 vigilantes, 3 serventes e 2 zeladores.

A escola 3 foi inaugurada em 1992 pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão para atender alunos do ensino médio, 1º ao 3º ano com idades entre 15 a 17 anos. Situada num bairro também populoso e carente da zona urbana da cidade, a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e atende cerca 1.000 alunos. Seu quadro de pessoal

conta com 1 diretora-geral, 2 diretoras adjuntas, 50 professores, 9 administrativos, 3 vigilantes e 4 zeladores.

Tendo em vista o entendimento de que o projeto político-pedagógico é o instrumento que organiza todo o trabalho da escola em suas diversas dimensões, concebe-se, igualmente, que sua elaboração e implementação diz respeito a todos os agentes educativos, ou seja, todos os sujeitos que fazem parte da escola, independentemente das funções desempenhadas, pois na escola há um projeto de formação, explícito ou não, e os indivíduos que lá trabalham não podem ser alheios a ele, uma vez que todos, direta ou indiretamente, lidam com a formação dos alunos.

Assim, na perspectiva de buscar uma representatividade abrangente, que tivesse ligação direta e indireta com o projeto político-pedagógico da escola, incluíram-se como sujeitos desta investigação 5 gestores; 4 supervisores escolares; 48 professores; 19 profissionais da educação, e, nessa categoria, os que exercem os trabalhos das secretarias escolares (administrativos ou pessoal de apoio), os vigilantes (porteiros), os serventes (merendeiras) e os profissionais de serviços gerais (zeladores). Compõem ainda a amostra deste trabalho 4 estudantes e 5 pais/mães ou responsáveis. Portanto, a amostra foi constituída por um total de 85 sujeitos.

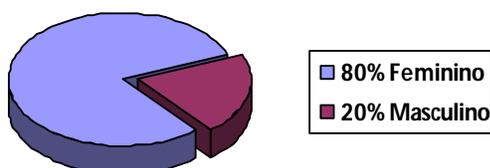
Foi estabelecido contato com gestores de 6 escolas e destas, 3 aceitaram a realização da pesquisa. Tal solicitação foi feita através de documento (Apêndice I) no qual foram explicitados os objetivos da investigação e apresentados os questionários dirigidos aos diversos agentes escolares que compuseram a amostra (Apêndices VII, VIII, IX, X, XI, XII). A cada um deles, de igual modo, foi solicitada a colaboração e autorização para divulgação das informações prestadas, exclusivamente para fins deste estudo (Apêndices II, III, IV, V, VI).

Embora não seja prioridade neste estudo, os dados pessoais e profissionais dos sujeitos da investigação, resultantes da aplicação dos questionários, foram recolhidos através de questões relativas a gênero, idade, formação escolar e tempo de exercício profissional, a título de caracterização da população pesquisada.

Apresentam-se, a seguir, as informações coletadas referentes às variáveis sociodemográficas acima.

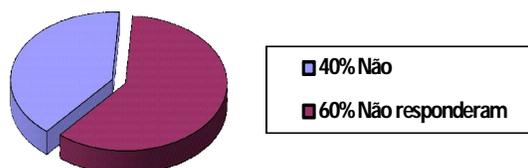
#### 4.4.1. Caracterização dos gestores escolares

A amostra foi constituída por 5 gestores: 1 da educação infantil, 2 do ensino fundamental e 2 do ensino médio; 80% dos gestores são do gênero feminino e 20% são do gênero masculino (Gráfico 1).



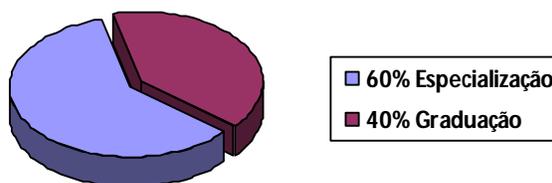
**Gráfico 1 – Variável gênero**

Em relação à idade dos gestores, a maioria, ou seja, 60%, têm idade compreendida entre 36 e 50 anos e 40% têm mais de 50 anos (Gráfico 2).



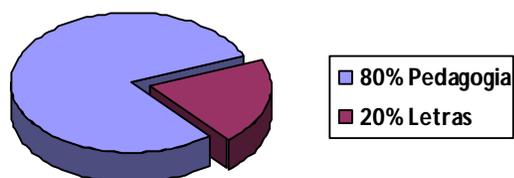
**Gráfico 2 – Variável idade**

Quanto à formação escolar dos gestores, 100% deles possuem graduação em nível superior, destes, 60% têm titulação de especialistas (Gráfico 3).



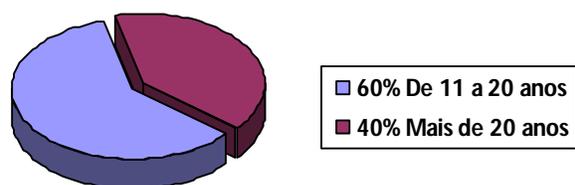
**Gráfico 3 – Variável titulação**

No tocante aos cursos de graduação, 80% dos gestores são pedagogos e 20% possuem licenciatura em Letras (Gráfico 4).



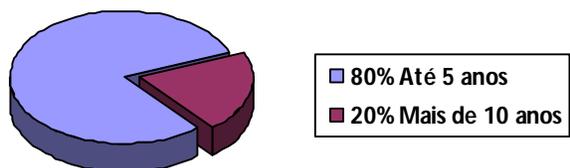
**Gráfico 4 – Variável licenciaturas**

Inquiridos sobre o tempo de trabalho em educação, a maioria dos gestores, isto é, 60%, têm tempo compreendido entre 11 a 20 anos e 40% possuem mais de 20 anos de exercício profissional em educação (Gráfico 5).



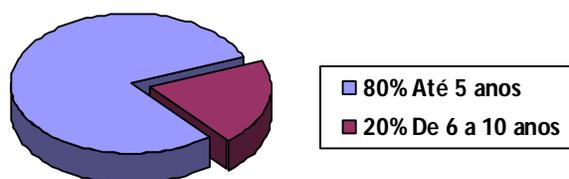
**Gráfico 5 – Variável tempo de trabalho em educação**

Quanto ao tempo de trabalho especificamente em gestão escolar, 80% têm menos de 5 anos de exercício profissional e 20% estão há mais de 10 anos na função de gestores escolares (Gráfico 6).



**Gráfico 6 – Variável tempo de trabalho em gestão escolar**

A maioria dos gestores, ou seja, 80%, está há mais de 5 anos como gestores de suas respectivas escolas e 20% têm tempo situado entre 6 a 10 anos de ocupação da função de gestor escolar das escolas pesquisadas (Gráfico 7).

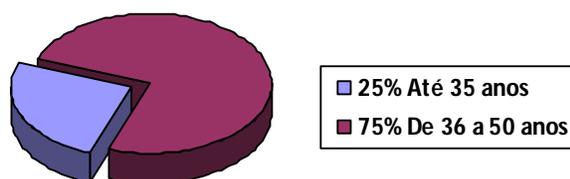


**Gráfico 7 – Variável tempo de trabalho como gestor(a) da escola pesquisada**

#### 4.4.2 Caracterização dos supervisores escolares

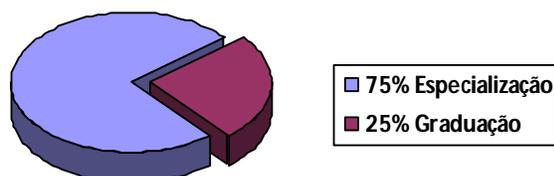
A amostra foi constituída por 4 supervisores escolares: 1 da educação infantil, 1 do ensino fundamental e 2 do ensino médio. A totalidade, isto é, 100% dos supervisores são do gênero feminino.

No que se refere às idades dos supervisores, 25% deles têm menos de 35 anos, enquanto 75% estão situados na faixa etária de 36 a 50 anos (Gráfico 8).



**Gráfico 8 – Variável idade**

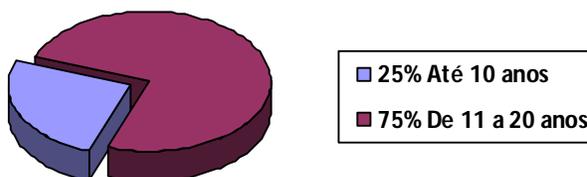
A totalidade, ou seja, 100% dos supervisores, possuem graduação em nível superior e 75% deles têm titulação de especialistas (Gráfico 9).



**Gráfico 9 – Variável titulação**

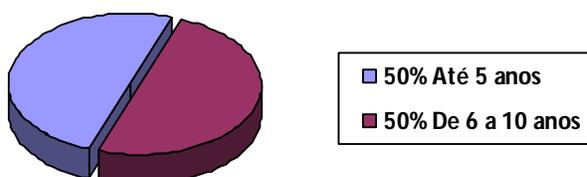
Todos os supervisores pesquisados, isto é 100%, são pedagogos.

Sobre o tempo de trabalho dos supervisores em educação, 25% trabalham há menos de 10 anos na profissão, enquanto 75% deles estão em exercício num lapso temporal que varia de 11 a 20 anos (Gráfico 10).



**Gráfico 10 – Variável tempo de trabalho em educação**

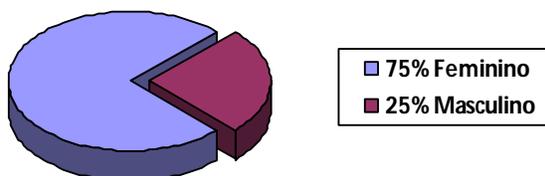
Quanto ao exercício profissional nas respectivas escolas, metade deles, 50%, têm menos de 5 anos de trabalho e a outra metade, 50%, têm entre 6 a 10 anos de trabalho (Gráfico 11).



**Gráfico 11 – Variável tempo de trabalho como supervisor(a) da escola pesquisada**

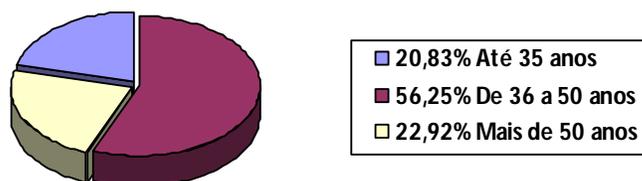
#### 4.4.3 Caracterização dos professores

A amostra foi constituída por 11 professores da educação infantil, 14 do ensino fundamental e 23 do ensino médio, num total de 48 profissionais; 75% dos professores são do gênero feminino e 25% são do gênero masculino (Gráfico 12).



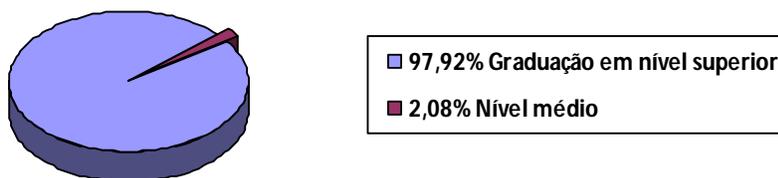
**Gráfico 12 – Variável gênero**

Em relação à idade dos sujeitos, 20,83% têm idades inferiores a 35 anos, a maioria dos professores inquiridos, ou seja, 56,25%, encontra-se com idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos e 22,92% dos professores estão com idades situadas acima dos 50 anos (Gráfico 13).



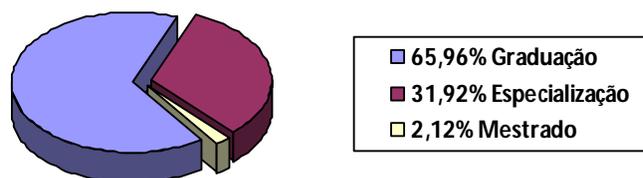
**Gráfico 13 – Variável idade**

No que se refere à formação escolar, a quase totalidade dos professores, ou seja, 97,92% possui graduação em nível superior e permanecem no nível médio, apenas 2,08% dos sujeitos (Gráfico 14).



**Gráfico 14 – Variável formação escolar**

Quanto à titulação, 65,96% são somente graduados; 31,92% são especialistas e 2,12% são mestres (Gráfico 15).



**Gráfico 15 – Variável titulação**

Quanto aos cursos de graduação em nível superior, os 47 professores pesquisados que têm esse nível de escolaridade possuem formação em diversas licenciaturas, conforme abaixo (Tabela 1).

Tabela 1 – Cursos de licenciaturas dos professores

Licenciatura	Quantidade de sujeitos	Porcentagem (%)
Séries iniciais	01	2.13
Pedagogia	19	40.42
Biologia	05	10.64
Letras	09	19.15
História	01	2.13
Educação Física	01	2.13
Arte	01	2.13
Matemática	03	6.38
Física	02	4.25
Letras / Inglês	01	2.13
Geografia	01	2.13
Química	03	6.38
TOTAL	47	100.00

A maioria dos professores, isto é, 60,42% tem tempo de exercício profissional situado entre 11 a 20 anos, enquanto 25% possuem mais de 20 anos de trabalho docente e 14,58% estão no exercício da profissão há menos de 10 anos (Gráfico 16).

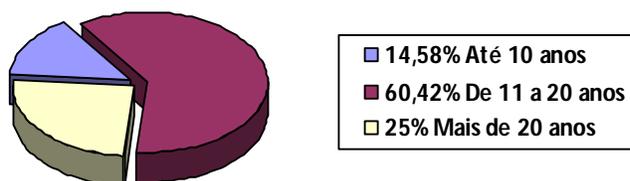
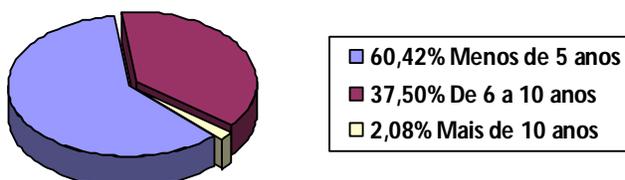


Gráfico 16 – Variável tempo de trabalho em educação

Quanto ao tempo de trabalho dos professores em suas respectivas escolas, verificou-se que a maioria, ou seja, 60,42% tem menos de 5 anos de exercício do magistério nas instituições; 37,50% dos professores têm tempo compreendido entre 6 a 10 anos e 2,08% estão em suas escolas há mais de 10 anos (Gráfico 17).



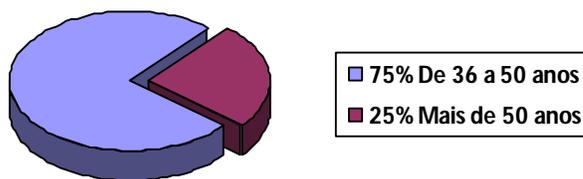
**Gráfico 17 – Variável tempo de trabalho na escola pesquisada**

#### 4.4.4 Caracterização dos profissionais da educação

##### 4.4.4.1 - Administrativos

Neste segmento, contou-se com a colaboração de 8 profissionais, sendo 4 da educação infantil, 2 do ensino fundamental e 2 do ensino médio. A totalidade deles, ou seja, 100%, pertence ao gênero feminino.

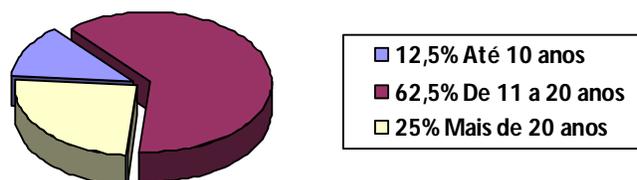
Quanto às idades dos profissionais inquiridos, 75% têm idades compreendidas entre 36 a 50 anos e 25% têm mais de 50 anos (Gráfico 18).



**Gráfico 18 – Variável idade**

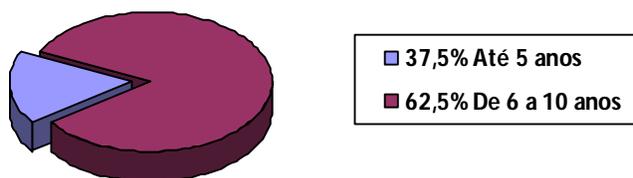
A totalidade destes sujeitos, ou seja, 100%, possui formação escolar em nível médio.

No que se refere ao tempo de trabalho como profissional da educação, 12,5% têm menos de 10 anos de exercício profissional, 62,5% têm tempo situado entre 11 a 20 anos e 25% têm mais de 20 anos de trabalho (Gráfico 19).



**Gráfico 19 – Variável tempo de trabalho em educação**

Sobre o tempo de trabalho destes profissionais nas escolas nas quais exercem seus ofícios, constatou-se que 37,5% estão nas escolas há menos de 5 anos e 62,5% têm tempo de exercício docente compreendido entre 6 a 10 anos (Gráfico 20).

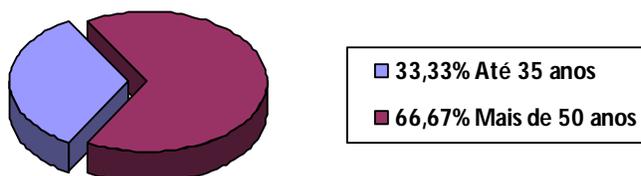


**Gráfico 20 – Variável tempo de trabalho na escola pesquisada**

#### 4.4.4.2 Vigilantes

Esta amostra foi composta por 3 profissionais, sendo 1 do ensino fundamental e 2 do ensino médio. Todos eles (100%) pertencem ao gênero masculino.

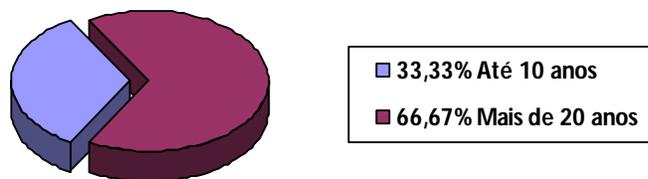
No que diz respeito às idades destes sujeitos, 33,33% têm menos de 35 anos e a maioria, 66,67% deles têm mais de 50 anos (Gráfico 21).



**Gráfico 21 – Variável idade**

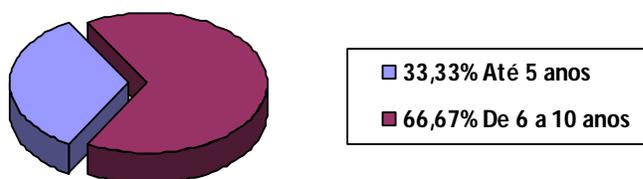
Quanto à formação escolar, a totalidade (100%) dos investigados possui escolaridade em nível médio.

Sobre o tempo que exercem a ocupação funcional em educação, 33,33% trabalham há menos de 10 anos nesse ofício e 66,67% contam com mais de 20 anos de trabalho (Gráfico 22).



**Gráfico 22 – Variável tempo de trabalho em educação**

No que se refere ao tempo de trabalho nas escolas em que prestam serviços, 33,33% dos profissionais têm menos de 5 anos de trabalho e 66,67% dos profissionais têm tempo situado entre 6 a 10 anos (Gráfico 23).

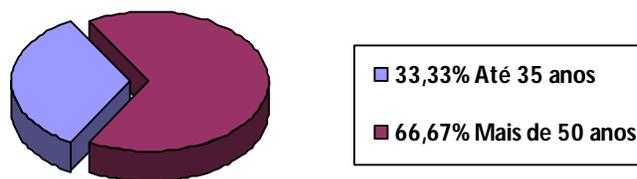


**Gráfico 23 – Variável tempo de trabalho na escola**

#### 4.4.4.3 Serventes

Neste segmento, contou-se com a colaboração de 3 profissionais: 1 da educação infantil e 2 do ensino fundamental. Sendo do gênero feminino a totalidade, 100% da amostra.

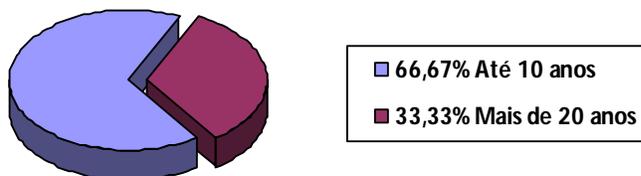
Quanto às suas idades, 33,33% têm menos de 35 anos e 66,67% têm mais de 50 anos (Gráfico 24).



**Gráfico 24 – Variável idade**

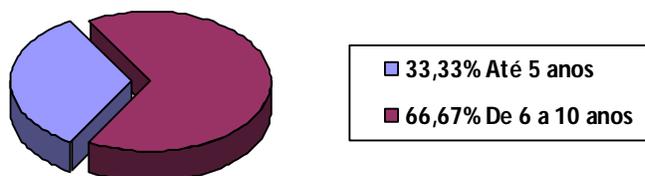
No que diz respeito à formação escolar, todos os sujeitos (100%) têm nível fundamental de escolaridade.

Perguntados sobre o tempo que exercem essa ocupação em educação, a maioria, 66,67%, informou que tem menos de 10 anos de trabalho e 33,33% estão há mais de 20 anos em exercício profissional (Gráfico 25).



**Gráfico 25 – Variável tempo de trabalho em educação**

Sobre o tempo que trabalham nas respectivas escolas, 33,33% deles têm menos de 5 anos de trabalho e 66,67% têm tempo situado entre 6 a 10 anos (Gráfico 26).



**Gráfico 26 – Variável tempo de trabalho na escola pesquisada**

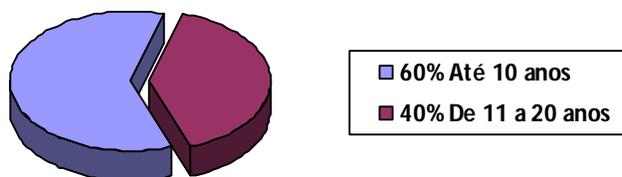
#### 4.4.4.4 Serviços gerais

Neste segmento, foram inquiridos 5 profissionais: 1 da educação infantil, 2 do ensino fundamental e 2 do ensino médio. A totalidade deles, 100%, é do gênero feminino.

Quanto às suas idades, todas elas, 100%, estão na faixa etária compreendida entre 36 a 50 anos.

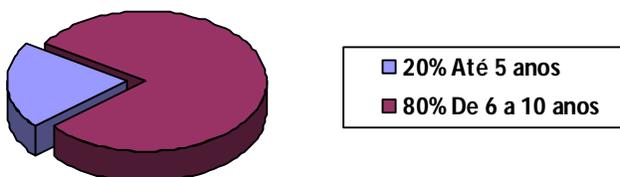
No que se refere à formação escolar, a totalidade delas, 100%, tem o nível fundamental de escolaridade.

Sobre o tempo de trabalho em educação, a maioria, 60%, tem menos de 10 anos de trabalho e 40% têm tempo situado entre 11 a 20 anos (Gráfico 27).



**Gráfico 27 – Variável tempo de trabalho em educação**

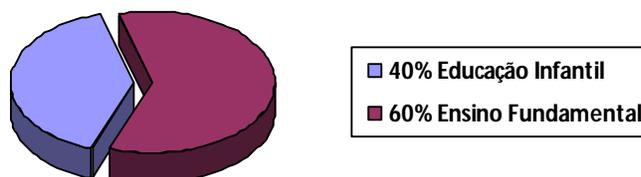
No que se refere ao tempo de trabalho na escola em que prestam serviços, 20% responderam que têm menos de 5 anos de trabalho e a maioria, 80%, tem tempo compreendido entre 6 a 10 anos (Gráfico 28).



**Gráfico 28 – Variável tempo de trabalho na escola pesquisada**

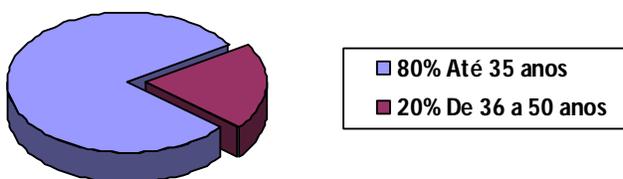
#### 4.4.5 Caracterização dos pais/mães/responsáveis

Neste segmento, 5 mães contribuíram com a pesquisa. 40% dos filhos das investigadas estudam na educação infantil e os outros 60% estão no nível fundamental de escolaridade (Gráficos 29).



**Gráfico 29 – Variável escolaridade do estudante**

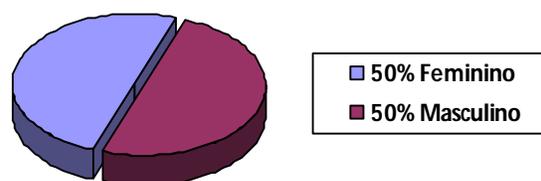
Desses sujeitos, 80% têm menos de 35 anos e 20% têm idades situadas entre 36 a 50 anos (Gráfico 30).



**Gráfico 30 – Variável idade**

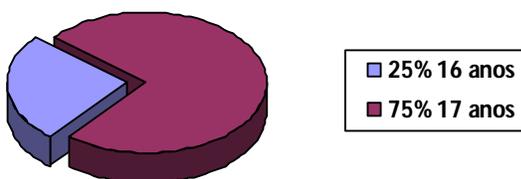
#### 4.4.6 Caracterização dos estudantes

Nesta amostra, 4 estudantes colaboraram com a investigação, todos do ensino médio. Não foram procurados alunos do ensino fundamental e da educação infantil, tendo em vista que se considerou o critério de maturidade para compreender e responder sobre o tema da pesquisa. A metade deles, 50%, pertence ao gênero feminino e a outra metade, 50%, é do gênero masculino (Gráfico 31).



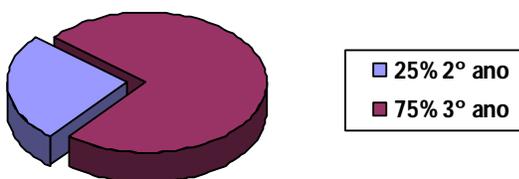
**Gráfico 31 – Variável gênero**

Quanto à faixa etária, 25% têm 16 anos e 75%, 17 anos (Gráfico 32).



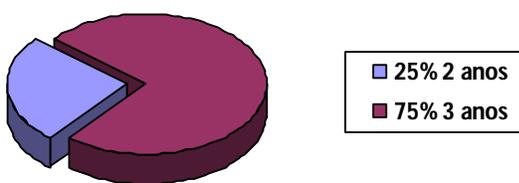
**Gráfico 32 – Variável idade**

Sobre o ano de escolaridade dos estudantes, 25% cursam o 2º ano e 75% estão no 3º ano do ensino médio (Gráfico 33).



**Gráfico 33 – Variável ano de escolaridade**

No que se refere ao tempo de estudo na escola, 25% estão há 2 anos na escola e 75% estudam há 3 anos (Gráfico 34).



**Gráfico 34 – Variável tempo de estudo na escola pesquisada**

Após apresentar os sujeitos da investigação, expõem-se, a seguir, algumas considerações acerca da elaboração e utilização dos instrumentos através dos quais os dados foram obtidos de modo a viabilizar o estudo pretendido.

#### **4.5 Instrumentos de coleta de dados**

A determinação de como serão coletadas as informações necessárias à realização da pesquisa é uma das tarefas mais importantes do processo investigativo, pois os instrumentos selecionados e elaborados deverão relacionar-se diretamente ao tipo de pesquisa, ao problema de investigação, às variáveis de estudo e aos objetivos estabelecidos.

Assim, para atender à necessidade de adequação da metodologia a ser utilizada no trabalho empírico, ao objeto e objetivos da investigação, os instrumentos de coleta de dados foram elaborados à luz do referencial teórico que norteou a pesquisa, o qual foi construído através da revisão de literatura sobre o tema. Conforme adverte Tuckman (2012, p. 157):

Uma boa secção da análise crítica bibliográfica devia ser: suficiente no que se refere à cobertura do tema, clara, empírica, actualizada, relevante para o problema em estudo, bem organizada, além de servir de suporte às hipóteses do estudo.

Nessa perspectiva, para efeito de satisfazer as necessidades de captação dos dados da realidade estudada, foram utilizados questionários com perguntas fechadas, em que as respostas são limitadas a algumas alternativas, e abertas, a partir da liberdade de respostas que os sujeitos pesquisados terão.

Conforme Quivy & Campenhoudt (2013, p. 188), o questionário

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Pretendeu-se, então, formular indagações claras, logicamente agrupadas, possíveis de serem respondidas pelos informantes e que atendessem à pesquisa, no sentido de obter o que se pretendeu saber, pois as questões predefinidas nos instrumentos de coleta de dados devem buscar as melhores respostas e por isso precisam, também, ser as melhores perguntas.

Os questionários de recolha de dados (Apêndices VII, VIII, IX, X, XI, XII) foram elaborados em conformidade com as questões de investigação definidas para o estudo e com os objetivos geral e específicos.

Antes da aplicação dos questionários, foram realizados testes prévios para validação dos instrumentos com a colaboração de um gestor, um professor e um profissional da educação/administrativo, o que permitiu à pesquisadora fazer as alterações necessárias, a fim de torná-los mais claros e, em seguida, foi elaborada a versão final dos questionários.

De acordo com Moreira (2009, p. 121), deve-se elaborar uma versão inicial do questionário e aplicá-la “[...] com indivíduos semelhantes aos da população-alvo, de modo a detectar quaisquer problemas que obriguem a revisões dos itens ou a outras alterações [...]”.

Os questionários foram aplicados pessoalmente, no intuito de serem esclarecidas eventuais dúvidas dos respondentes. Além de registrar as informações obtidas nos questionários, fizeram-se anotações do que foi observado empiricamente nas escolas pesquisadas, de modo que essa observação não estruturada serviu de base para a elaboração

do caderno de campo ou diário de bordo, constituindo-se este mais um instrumento de coleta de dados.

Portanto, após a recolha das informações, através da aplicação dos questionários e dos resultados obtidos por meio das observações realizadas e registradas durante o período de três meses de visitas às escolas, iniciou-se o processo de tratamento dos dados da pesquisa. Para esta etapa do trabalho, foram concebidas técnicas quantitativas e qualitativas de análise de dados, sobre as quais aborda-se a seguir.

#### **4.6 Instrumentos de análise de dados**

Esta fase do processo investigativo visa à organização e ao tratamento dos dados obtidos a partir da aplicação dos questionários e dos registros no diário de bordo, a fim de extraírem-se as respostas para o problema proposto, ampliando, portanto, os conhecimentos da pesquisadora sobre seu objeto de estudo. Quanto a esta tarefa do(a) investigador(a), Bogdan & Biklen (2010, p.232) sugerem: “[...]Deve organizá-los de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever[...].”

Afirma-se, neste trabalho, a existência de uma estreita relação entre a subjetividade e objetividade na construção de conhecimentos sobre determinada realidade. Parte-se da concepção histórico-social de constituição das singularidades humanas, na qual os sujeitos são produzidos pelas mediações sociais engendradas historicamente, ao mesmo tempo que produzem as condições concretas de existência. Nesse sentido, a visão de mundo, historicamente construída, permeia o processo de produção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, admite-se a intencionalidade da pesquisadora, que, a partir de suas concepções de homem, educação, sociedade e mundo, selecionou o objeto de estudo, o referencial teórico e a metodologia de análise da realidade estudada.

Entretanto, exige-se a constante vigilância das interferências pessoais no processo de investigação, para que preconceitos, estereótipos e verdades preconcebidas não interfiram na produção científica do conhecimento, uma vez que “[...] o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto [...]” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 67).

Buscou-se, assim, a verdade objetiva através da apreensão possível dos dados revelados pelos sujeitos pesquisados, vistos na perspectiva da totalidade, isto é, levando em

consideração que suas percepções e opiniões acerca do problema estudado advêm de suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, enfim, têm a marca das suas subjetividades, sendo função do pesquisador objetivá-las.

Os dados coletados foram tratados a partir de perspectivas quantitativas e qualitativas, considerando-se o caráter de complementaridade e não de oposição dessas abordagens, pois

[...] se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo & Sanches, 1993, p. 247).

A partir dos objetivos do estudo e dos conhecimentos da pesquisadora, construídos por meio da revisão de literatura acerca do tema, as linhas orientadoras de análise ou categorias analíticas foram definidas, baseando-se nas questões orientadoras da investigação e nos conteúdos das perguntas dos questionários aplicados aos diversos sujeitos.

As categorias, segundo Bardin (2011, p. 147), “[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos [...]”.

Assim, a categorização ou construção das categorias de análise foi definida *a priori*, em função da busca de respostas específicas. Nesse processo “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados[...] é o procedimento por ‘caixas’ [...]” ( Bardin, 2011, p.149).

Dessa forma, a definição das categorias e suas respectivas subcategorias foi a seguinte:

- Concepções sobre o PPP: compreensão sobre PPP; importância do PPP; autonomia da escola e contribuições do PPP para a escola.
- Dificuldades para construção e implementação do PPP: dificuldades para construção do PPP e dificuldades para implementação do PPP.
- Participação na construção e implementação do PPP: práticas de gestão da escola e PPP.

- Efetiva implementação do PPP: adequação do PPP à realidade e necessidades da escola; adequação do regimento interno o PPP; adequação da matriz curricular ao PPP; conformidade do planejamento das atividades ao PPP; conformidade das metodologias de ensino ao PPP; alcance dos objetivos previstos no PPP para o ano letivo; efetiva implementação do PPP; periodicidade de reelaboração do PPP e razões para reelaboração do PPP.
- Possibilidades para construção e implementação do PPP: possibilidades para construção do PPP e possibilidades para implementação do PPP.

Apresentam-se um conjunto de gráficos e tabelas, para representar os dados obtidos pela análise das questões, fechadas e abertas, contidas nos questionários aplicados. Nas tabelas, apresentam-se as categorias construídas e computam-se as frequências e percentuais referentes a elas, como resultado do trabalho de organização e tratamento dos dados.

Assim, além da forma numérica, os dados foram tratados sob a forma literal, procedendo-se à análise de conteúdo dos textos originados das respostas dos questionários abertos, das justificativas apresentadas para as questões fechadas e das anotações do caderno de campo, pois, conforme a definição de Bardin (2011, p. 44),

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]

Acrescenta-se, ainda, que para a análise de conteúdo do caderno de campo, a construção das categorias foi *a posteriori*, nesse processo “o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos [...]” Bardin (2011, p. 149).

Para finalizar, destaca-se que todos os momentos do trabalho investigativo fundamentaram-se nos referenciais teóricos pertinentes ao tema estudado, os quais foram construídos/reconstruídos durante todo o processo, com vistas à elaboração das reflexões finais.

No capítulo seguinte, apresenta-se o que foi possível apreender da realidade estudada.

**CAPÍTULO V**  
**IMPASSES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO**  
**DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A**  
**REALIDADE INVESTIGADA**

Esta etapa do trabalho inicia-se com a apresentação dos dados coletados através da aplicação dos questionários. Em seguida, procede-se à análise ou interpretação a fim de compreendê-los, com base nos referenciais teóricos orientadores do estudo e considerando também as observações não estruturadas registradas no caderno de campo.

### **5.1 Apresentação e análise dos dados**

A análise dos resultados foi realizada de acordo com as cinco questões de investigação formuladas para este estudo.

Dessa forma, cada uma das questões de investigação foi cruzada com os objetivos específicos e com os dados resultantes da aplicação dos questionários a cada grupo de sujeitos, ou seja: questionário dirigido aos gestores; questionário dirigido aos supervisores; questionário dirigido aos professores; questionário dirigido aos profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais; questionário dirigido aos pais/mães/responsáveis e questionário dirigido aos estudantes.

Passa-se, a seguir, à exposição dos dados obtidos pela análise das questões fechadas e abertas dos questionários. Apresentam-se as categorias e subcategorias construídas na análise de conteúdo dos questionamentos dirigidos aos gestores, supervisores e professores e as frequências e percentuais referentes a elas.

Elaboraram-se gráficos e tabelas para a apresentação dos dados com a intenção de facilitar a compreensão das informações obtidas.

Esclarece-se ainda que não foi possível a análise dos questionários dirigidos aos profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais, aos pais/mães/responsáveis e estudantes, em decorrência de que esses sujeitos nada souberam informar sobre os projetos político-pedagógicos das escolas em que estão inseridos.

A análise dos dados apresentados neste estudo, através do qual se pretendeu conhecer os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico, conduziu a autora às reflexões que serão expostas na perspectiva de compreenderem-se os resultados obtidos para cada questão de investigação, num esforço de interpretá-los à luz da fundamentação teórica que orientou a pesquisa.

### 5.1.1 Apresentação e análise de dados referentes à primeira questão de investigação

Primeira questão de investigação – Quais as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do Projeto Político-Pedagógico (PPP)?

Esta questão teve como objetivo específico:

- Conhecer as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do Projeto Político-Pedagógico - PPP.

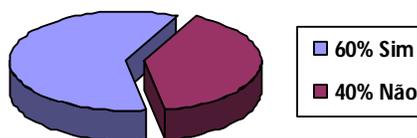
Para essa finalidade, foram utilizadas questões específicas dos questionários dirigidos aos gestores escolares (Apêndice XIII), aos supervisores escolares (Apêndice XIV), aos professores (Apêndice XV), aos profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais (Apêndice XVI), aos pais/mães/responsáveis (Apêndice XVII) e aos estudantes (Apêndice XVIII), as quais foram analisadas individualmente a fim de revelar os resultados apresentados. Ao final da apresentação dos dados referentes a cada sujeito, procede-se à síntese analítica dos resultados para esta questão de investigação.

#### 5.1.1.1 Apresentação e análise de dados referentes à primeira questão de investigação – Gestores escolares

Apresenta-se a seguir a análise das questões do questionário dirigido aos gestores escolares referentes à primeira questão de investigação. As questões foram elaboradas de forma fechada e aberta.

Questionados sobre as concepções referentes ao PPP a totalidade dos gestores compreende e julga importante o projeto como um documento organizador das ações da escola. 60% dos sujeitos justificam a importância porque expressa o planejamento das atividades da escola, enquanto para 40% deles a escola deve ter um PPP porque é um documento obrigatório por lei.

De acordo com 60% dos gestores, as escolas que dirigem têm a autonomia necessária para elaborar e implementar o PPP, enquanto 40% deles consideraram que as escolas não têm autonomia para realizar essa tarefa (Gráfico 35).



### Gráfico 35 –Autonomia da escola

Ao analisar as justificativas apresentadas, percebeu-se que na visão dos gestores as escolas possuem autonomia porque planejam e executam ações de melhoria da qualidade da educação que oferecem.

Sobre as contribuições do PPP para o cumprimento do papel social da escola, 60% dos gestores afirmaram que as contribuições do PPP referem-se à transformação da sociedade através da formação de cidadãos críticos. 40% deles não percebem os contributos do documento (Tabela 2).

Tabela 2 – Concepções sobre o PPP – Gestores escolares

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Concepções sobre o PPP	Compreensão sobre PPP	“Documento organizador das ações da escola”	“É o documento que representa a diretriz da escola, é o documento organizador das ações da escola.”	1, 2, 3, 4, 5	5	100
	Importância do PPP	“Documento que expressa o planejamento das atividades da escola”	“O PPP é um documento que expressa o planejamento das atividades da escola.”	1, 2, 3	3	60
		“Documento obrigatório por lei”	“O PPP é um documento obrigatório por lei e a escola tem que cumprir a legislação.”	4, 5	2	40
	Autonomia da escola	“Ações de melhoria da qualidade da educação”	“A escola pode planejar e executar ações de melhoria da qualidade da educação.”	1, 2, 3	3	60
		“Não”	“Não”	4, 5	2	40
	Contribuições do PPP para a escola	“PPP contribui para a transformação da sociedade”	“O PPP contribui para a transformação da sociedade através da formação de cidadãos	1, 2, 3	3	60

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
			críticos.”			
		Não responderam	Não responderam	4, 5	2	40

### 5.1.1.2 Apresentação e análise de dados referentes à primeira questão de investigação – Supervisores escolares

Apresenta-se a seguir a análise das questões do questionário dirigido aos supervisores escolares referentes à primeira questão de investigação, as quais foram elaboradas de forma fechada e aberta.

Questionados sobre o que compreendem por PPP da escola todos os supervisores afirmaram que o PPP é um documento orientador das ações educativas. Ao serem questionados sobre a importância do PPP, mais uma vez a totalidade dos supervisores respondeu afirmativamente. Evidenciou-se que, segundo eles, o PPP é um documento importante para a escola porque representa o planejamento das ações escolares.

No que diz respeito à autonomia da escola para elaborar e implementar o PPP, apenas 25% dos sujeitos afirmaram esse atributo da escola. Os outros 75% responderam que a escola não possui autonomia para a realização dessa tarefa (Gráfico 36).



**Gráfico 36 – Autonomia da escola**

As respostas apontam a boa vontade dos educadores para participarem do PPP como sendo, na visão deles, o fator que revela a autonomia da escola para gerir o PPP.

Sobre as contribuições do PPP para o cumprimento do papel social da escola, todos os sujeitos afirmaram não saber responder esta questão porque, de acordo com eles, ainda não têm leituras sobre o tema (Tabela 3).

Tabela 3 – Concepções sobre o PPP – Supervisores escolares

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	F	%
Concepções sobre o PPP	Compreensão sobre PPP	“Documento orientador das ações educativas”	“O PPP é o documento orientador das ações educativas da escola.”	1, 2, 3, 4	4	100
	Importância do PPP	“Planejamento das ações escolares”	“É importante a escola ter um PPP por que ele representa o planejamento das ações escolares.”	1, 2, 3, 4	4	100
	Autonomia da escola	“Educadores têm boa vontade para participar”	“Todos os educadores têm boa vontade para participar da elaboração e implementação do PPP.”	1	1	25
		“Não”	“Não”	2, 3, 4	3	75
Contribuições do PPP para a escola	“Não sei”	“Não sei”	1,2,3,4	4	100	

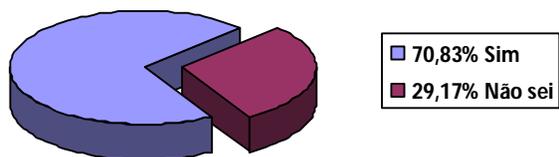
### 5.1.1.3 Apresentação e análise de dados referentes à primeira questão de investigação – Professores

Apresenta-se a seguir a análise das questões do questionário dirigido aos professores referentes à primeira questão de investigação, as quais foram elaboradas de forma fechada e aberta.

Perguntados sobre o que compreendem por PPP, observou-se que 58,33% dos professores o concebem como documento organizador dos trabalhos da escola; para 4,17% PPP é sinônimo de estatuto escolar; para 2,08% é um documento exigido pela Secretaria de Educação.

Não souberam responder a questão 35,42% dos sujeitos, os quais revelaram que não conhecem o assunto ou apenas já ouviram falar superficialmente.

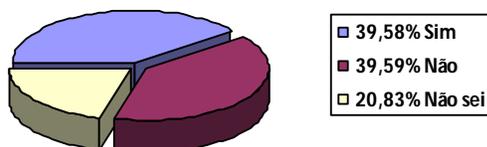
De acordo com 70,83% dos professores pesquisados, o PPP é importante para a escola, enquanto que 29,17% não souberam responder (Gráfico 37).



**Gráfico 37 – Importância do PPP**

A relevância do PPP para 54,17% dos professores justifica-se porque é um instrumento que dá as diretrizes do trabalho pedagógico. Para 6,25% a relevância está em promover a melhoria da qualidade do ensino, enquanto 2,08% destacaram a importância do PPP à medida que é um documento exigido por lei. 8,33% dos professores que afirmaram a importância do PPP não apresentaram justificativas.

Perguntados sobre a autonomia da escola para elaborar e implementar o PPP, 18,75% dos professores afirmaram que a escola tem autonomia. Para 39,59% dos professores, a escola não tem autonomia para elaborar e implementar o PPP. Não souberam responder este questionamento, 20,83% dos investigados (Gráfico 38).



**Gráfico 38 – Autonomia da escola**

De acordo com as justificativas apresentadas, para 18,75% dos docentes a escola tem autonomia porque a gestão é eficiente. As respostas também evidenciaram que 8,33% deles concebem que a autonomia da escola é relativa, visto que precisa seguir as regras da Secretaria de Educação. 6,25% dos professores atribuem a autonomia da escola à responsabilidade da comunidade escolar. O mesmo percentual, 6,25%, disse que a escola tem autonomia porque é um espaço democrático.

Segundo 14,58% dos professores, o PPP contribui para o cumprimento do papel social da escola à medida que assume um compromisso político com a transformação social. Outros 14,58% afirmaram que o PPP traça metas para melhoria da qualidade do ensino, sendo essa sua contribuição para que a escola preste um bom serviço à sociedade.

Para 6,25% dos professores, o PPP amplia o convívio e favorece a vida em sociedade. 4,17% responderam que o PPP respeita as peculiaridades da comunidade local.

Uma parcela expressiva dos investigados, 41,67%, não soube responder a questão porque, de acordo com eles, não possuem leituras sobre o assunto.

Ainda 16,67% dos professores disseram que não há PPP nas escolas em que trabalham e 2,08% não responderam a questão (Tabela 4).

Tabela 4 – Concepções sobre o PPP - Professores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Concepções sobre o PPP	Compreensão sobre PPP	“Documento organizador dos trabalhos da escola”	“É o documento que orienta a escola. É o documento organizador dos trabalhos da escola.”	1, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 36, 37, 38, 39, 43, 45, 46	28	58.33
		“Estatuto escolar”	“É o estatuto escolar.”	16, 42	2	4.17
		“Documento que a Secretaria de Educação exige”	“É um documento que a Secretaria de Educação exige que a escola tenha.”	23	1	2.08
		“Não sei”	“Não sei”	2,5,6,7,8,14,19,27,31,32,34,35,40,41,44,47,48	17	35,42
	Importância do PPP	“Dar diretrizes do trabalho pedagógico”	“É importante o projeto político-pedagógico da escola para dar diretrizes do trabalho pedagógico.”	1, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 24, 26, 28, 29, 30, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 46	26	54.17
		“Promove melhoria da qualidade do ensino”	“É importante porque é um instrumento que promove a melhoria da qualidade do ensino.”	16, 22, 25	3	6.25
		“Documento exigido por	“A escola deve ter o documento	23	1	2.08

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Concepções sobre PPP		lei”	porque é exigido por lei.”			
		“Sim”	“Sim”	2,5,6,7	4	8.33
		“Não sei”	“Não sei”	8,14,15,19,27,31,32,34,35,40,41,44,47,48	14	29.17
	Autonomia da escola	“Gestão eficiente”	“A escola tem autonomia porque tem uma gestão eficiente que conhece a realidade, as necessidades e prioridades da escola.”	2, 12, 13, 15, 22, 24, 25, 26, 29	9	18.75
		“Escola condizente com regras da Secretaria de Educação”	“A escola precisa estar condizente com as regras da Secretaria de Educação.”	17, 18, 20, 28	4	8.33
		“Comunidade escolar tem responsabilidade”	“Todos desejam autonomia para elaborar o PPP porque a comunidade escolar tem responsabilidade.”	5, 16, 23	3	6.25
		“Convivência democrática”	“Todos que fazem parte da escola vivem em convivência democrática.”	1, 3, 4	3	6.25
		“Não”	“Não”	27,,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48	19	39.59
		“Não sei”	“Não sei”	5,6,7,8,9,10,11,14,19,21	10	20.83
		Contribuição do PPP para a escola	“Compromisso político com transformação social”	“O PPP tem compromisso político com a transformação social.”	1, 3, 4, 22, 25, 26, 28	7
	“Melhoria da qualidade do ensino”		“Através do PPP é possível traçar metas para a melhoria da qualidade do ensino.”	15, 18, 20, 21, 33, 36, 37	7	14.58
	“Ampliar o convívio e favorecer a		“É importante para dar condições de	13, 17, 29	3	6.25

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
		vida em sociedade”	ampliar o convívio e favorecer a vida em sociedade.”			
		“Respeitar as peculiaridades da comunidade”	“O PPP objetiva respeitar as peculiaridades da comunidade onde a escola está inserida.”	16, 24	2	4.17
		“Não há PPP na escola”	Não há PPP na escola	5,6,7,8,9,10,11,12	8	16.67
		“Não sei”	“Não sei”	14,,19,23,,27,30,31 32,34,35,38,39,40 ,41,42,43, 44,45, 46,47,48	20	41.67
		Não respondeu	Não respondeu	2	1	2.08

#### **5.1.1.4 Apresentação e análise de dados referentes à primeira questão de investigação – Profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais**

Os profissionais da educação investigados nada informaram sobre a questão de investigação em análise. As respostas apresentadas foram “não sei” para as questões fechadas e as questões abertas do questionário não foram respondidas.

#### **5.1.1.5 Apresentação e análise de dados referentes à primeira questão de investigação – Pais/mães/responsáveis**

Infelizmente, também em relação a estes sujeitos, constatou-se que não possuem conhecimentos acerca do PPP das escolas em que seus filhos estudam. Responderam “não sei” para os questionamentos fechados e deixaram de responder as questões abertas do questionário.

#### **5.1.1.6 Apresentação e análise de dados referentes à primeira questão de investigação – Estudantes**

Neste segmento, mais uma vez, deparou-se com a mesma situação enfrentada na análise dos dados obtidos nos questionários aplicados aos profissionais da educação e pais /

mães / responsáveis, isto é, nenhum conhecimento foi demonstrado através das respostas coletadas. Responderam “não sei” para as questões fechadas e não responderam as questões abertas do questionário.

Face a esses dados coletados para responder a primeira questão de investigação que objetivou conhecer as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do PPP, concluiu-se que a totalidade dos gestores escolares (Tabela 2) entende o PPP como um documento organizador das ações da escola. Esta concepção é compartilhada também pela totalidade dos supervisores (Tabela 3) e 58,33% dos professores (Tabela 4).

Estes resultados conduzem à ideia de que em nível de apreensão teórica estes sujeitos demonstram uma compreensão compatível com a literatura especializada sobre a temática em comento, pois, conforme assinala Veiga (2013, p. 11), o projeto político é “[...] a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.”

O PPP tem sua importância reconhecida por 60% dos gestores (Gráfico 35) e 100% dos supervisores (Tabela 3), os quais justificam essa relevância declarando que o PPP expressa o planejamento das atividades da escola. Na mesma direção, 60,42% dos professores (Tabela 4) realçam a importância do documento à medida que é um instrumento que dá as diretrizes do trabalho pedagógico e promove a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, o PPP aparece como o aglutinador dos objetivos que a escola pretende alcançar através das ações educativas que desenvolve. Mais uma vez, confirma-se a coerência destas opiniões com o aporte teórico acerca do tema.

Especificamente quando se trata do planejamento escolar, de acordo com a literatura específica, é uníssona a compreensão de que pensar a qualidade do ensino implica definir uma proposta educativa construída pelo conjunto dos sujeitos envolvidos e assentada na realidade em que as práticas educativas ocorrem, pois “[...] sem saberem para onde querem ir, irão por qualquer caminho, geralmente o do senso comum”(Gandin & Gandin, 2011, p. 17). Estes autores ainda esclarecem:

[...] E qualquer corrente atual do planejamento não dispensa que haja três momentos bem distintos e muito bem integrados: a indicação de um horizonte, de um referencial que sirva de guia; um diagnóstico que julgue a prática, à luz deste referencial; e uma proposta de práticas concretas decorrentes, para um tempo determinado (Gandin & Gandin, 2011, p. 17).

Diante das constatações retromencionadas, causa estranheza o fato de que os demais sujeitos desta investigação, a saber: profissionais da educação (administrativos, vigilantes,

serventes e serviços gerais), pais/mães/responsáveis e estudantes demonstraram nenhum conhecimento sobre o PPP das escolas pesquisadas, seja no aspecto de concepção, existência, seja na participação na elaboração e implementação do documento, conforme ilustra uma das respostas: “Eu nunca ouvi falar disso aqui.”

Nesse sentido, torna-se relevante destacar que o tempo de trabalho revelado pelos profissionais da educação, na escola que atualmente estão inseridos ou em outros espaços do sistema de educação, contrasta com o total desconhecimento a respeito do tema em estudo, pois 62,5% dos administrativos têm entre 11 a 20 anos (Gráfico 19); 66,67% dos vigilantes têm mais de 20 anos (Gráfico 22); 66,67 dos serventes têm até 10 anos (Gráfico 25) e 60% dos serviços gerais têm também até 10 anos (Gráfico 27) de experiência como trabalhadores em educação.

As respostas apresentadas por esses sujeitos evidenciam uma realidade muito diferente da existente entre os gestores, supervisores e professores que mostraram visões bastante próximas às teses defendidas pelos estudiosos do tema, entre os quais: Padilha(2008); Gandin & Gandin (2011); Gadotti (2012); Vasconcellos (2012) e Veiga (2013).

Por último, no que diz respeito ao questionamento referente à autonomia da escola para elaborar e implementar o PPP, dirigido aos gestores, supervisores e professores, vê-se que os maiores percentuais apontaram para a negação desse atributo da escola.

Com efeito, 40% dos gestores (Gráfico 35), 75% dos supervisores (Gráfico 36) 39,59% dos professores (Gráfico 38) responderam NÃO quando perguntados se consideram que a escola tem a autonomia necessária para elaborar e implementar seu PPP.

Na sequência apresentam-se os resultados obtidos para a segunda questão de investigação.

### **5.1.2 Apresentação e análise de dados referentes à segunda questão de investigação**

Segunda questão de investigação – Quais as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?

Esta questão teve como objetivo:

- Identificar as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

Para essa finalidade, foram utilizadas questões específicas dos questionários dirigidos aos gestores escolares (Apêndice XIII), aos supervisores escolares (Apêndice XIV), aos professores (Apêndice XV), aos profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais (Apêndice XVI), aos pais/mães/responsáveis (Apêndice XVII) e aos estudantes (Apêndice XVIII), as quais foram analisadas individualmente a fim de revelar os resultados apresentados. Ao final da apresentação dos dados referentes a cada sujeito, procede-se à síntese analítica dos resultados para esta questão de investigação.

### 5.1.2.1 Apresentação e análise de dados referentes à segunda questão de investigação – Gestores escolares

Apresenta-se a seguir a análise de conteúdo das questões do questionário dirigido aos gestores escolares referentes à segunda questão de investigação. As questões foram elaboradas de forma aberta.

Perguntados sobre as dificuldades enfrentadas na escola para a elaboração do PPP, 40% dos gestores afirmaram ser a falta de tempo o fator impeditivo. Outros 40% julgaram ser a falta de participação dos educadores a maior dificuldade a ser enfrentada, e para 20% deles, não há dificuldades para a elaboração do PPP.

Quanto aos fatores dificultadores para a implementação do PPP nas escolas, 20% dos gestores acreditam ser a falta de tempo, mais uma vez, o maior impedimento para essa tarefa. Outros 20% se referiram à rotatividade dos professores, enquanto 60% deles não responderam esta questão (Tabela 5).

Tabela 5 – Dificuldades para construção e implementação do PPP – Gestores escolares

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Dificuldades para construção e implementação do PPP	Dificuldades para construção do PPP	“Falta de tempo impede a elaboração do PPP”	“A falta de tempo impede a elaboração do PPP.”	3, 4	2	40
		“Falta de participação dos educadores”	“A falta de participação dos educadores é a maior dificuldade a ser enfrentada.”	1, 2	2	40
		“Não há dificuldades”	“Não há dificuldades para	5	1	20

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
			a elaboração do PPP.”			
	Dificuldades para implementação do PPP	“Falta de tempo para reunir funcionários”	“A falta de tempo para reunir todos os funcionários, pois todos precisam saber como efetivar o PPP.”	1	1	20
		“Rotatividade de professores”	“A rotatividade de professores dificulta a concretização do PPP.”	2	1	20
		Não responderam	Não responderam	3,4,5	3	60

### 5.1.2.2 Apresentação e análise de dados referentes à segunda questão de investigação – Supervisores escolares

Apresenta-se a seguir a análise de conteúdo das questões do questionário dirigido aos supervisores escolares referentes à segunda questão de investigação, as quais foram elaboradas de forma aberta.

No que diz respeito às situações/condições das escolas que representam obstáculos à construção do PPP, a análise revelou que a metade dos supervisores apontou a falta de participação dos agentes educativos como a maior dificuldade a ser enfrentada.

Para outros 25%, a falta de iniciativa da gestão escolar é o fator dificultador para a elaboração do PPP, enquanto para os demais, ou seja, 25%, a falta de conhecimento acerca do PPP é o que impede o cumprimento dessa tarefa na escola.

Quanto aos fatores dificultadores para a implementação do PPP, as respostas revelaram que a falta de interesse da gestão é a maior dificuldade para 25% dos supervisores.

Outros 25% afirmaram ser o individualismo dos professores, que trabalham de forma isolada, o principal problema. Metade deles não respondeu a questão.

Tabela 6 – Dificuldades para construção e implementação do PPP – Supervisores escolares

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Dificuldades para construção e implementação do PPP	Dificuldades para construção do PPP	“Falta de participação de professores e funcionários”	“A falta de participação de professores e funcionários é	1, 4	2	50

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
			uma grande dificuldade para a elaboração do PPP.”			
		“Falta de iniciativa da gestão escolar”	“Falta de iniciativa da gestão escolar por que uma gestão tem que ser atuante.”	3	1	25
		“Falta de conhecimento sobre o PPP”	“Falta de conhecimento sobre o PPP porque a Secretaria de Educação não ajuda a escola.”	2	1	25
	Dificuldades para implementação do PPP	“Falta de interesse da gestão”	“A falta de interesse da gestão que não exerce a liderança de gestor.”	3	1	25
		“Individualismo dos professores”	“O individualismo dos professores que planejam e executam suas atividades isoladamente.”	2	1	25
		Não responderam	Não responderam	1,4	2	50

### 5.1.2.3 Apresentação e análise de dados referentes à segunda questão de investigação – Professores

Apresenta-se a seguir a análise de conteúdo das questões do questionário dirigido aos professores referentes à segunda questão de investigação. As questões foram elaboradas de forma aberta.

Quando solicitados a apontarem os fatores dificultadores presentes nas escolas para a elaboração do PPP, os professores apresentaram respostas diversificadas, as quais, após análise de conteúdo, evidenciaram os seguintes resultados:

- Falta de participação da comunidade escolar: 22,92%
- Falta de conhecimento sobre o PPP: 12,50%
- Falta de conscientização sobre a importância do PPP: 12,50%
- Falta de tempo para discussão sobre o PPP: 8,33%
- Falta de iniciativa da Secretaria de Educação: 4,17%

- Rotatividade de professores na escola: 4,17%
- Falta de iniciativa da gestão escolar: 4,17%
- Falta de consenso acerca das diretrizes da escola: 2,08%
- Falta de autonomia da escola: 2,08%
- Gestão escolar não democrática: 2,08%

Ainda para 2,08% dos professores, não há situações que ofereçam obstáculos à elaboração do documento e uma parcela expressiva, 22,92%, não soube responder a questão pois, segundo eles, não possuem estudos sobre o assunto (Tabela 10).

Referente às situações que representam impasses para a implementação do PPP, as respostas dos professores também foram diversificadas, as quais, após análise de conteúdo, apontaram para o que segue:

- Falta de interesse e participação dos professores: 27,08%
- Falta de iniciativa da gestão escolar: 10,42%
- Falta de tempo: 4,17%
- Falta de conscientização sobre a importância do PPP: 4,17%
- Rotatividade de professores e funcionários na escola: 2,08%

Ainda para 2,08% deles não há obstáculos para a implementação do PPP nas escolas. Outros 12,50% afirmaram que não há PPP nas escolas em que lecionam e uma porcentagem considerável, 35,42%, não soube responder, justificando que ainda não refletiram sobre o assunto e 2,08% deixaram de responder a questão (Tabela 7).

Tabela 7 – Dificuldades para construção e implementação do PPP – Professores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Dificuldades para construção e implementação do PPP	Dificuldades para construção do PPP	“Falta de participação e interesse da comunidade escolar”	“A falta de participação e interesse da comunidade escolar é a dificuldade da escola.”	12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 29, 33	11	22.92
		“Falta de conhecimento sobre o PPP”	“A falta de conhecimento sobre a elaboração do PPP é um fator impeditivo na escola.”	4, 5, 30, 38, 43, 44	6	12.50
		“Falta	“Não é um tema	6, 9, 10, 14, 35,	6	12.50

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Dificuldades para construção e implementação do PPP	Dificuldades para construção do PPP	conscientização sobre a importância do PPP”	falado no dia a dia da escola, acho que falta conscientização sobre a importância do PPP.”	36		
		“Não há um tempo para discutir o documento”	“Se não há um tempo para discutir juntos não há como elaborar o documento.”	1, 2, 19, 20	4	8.33
		“Secretaria de Educação é omissa”	“A Secretaria de Educação é omissa, não toma a iniciativa de fazer o PPP.”	23, 27	2	4.17
		“Troca rotineira de professores”	“A troca rotineira de professores por aposentadoria ou mudança de escola dificulta muito os trabalhos.”	13, 28	2	4.17
		“Falta de iniciativa da gestão escolar”	“A falta de iniciativa da gestão escolar é uma dificuldade.”	42, 46	2	4.17
		“Não há consenso de diretrizes para a escola.”	“Não há consenso para elaboração e definição de diretrizes para a escola.”	26	1	2.08
		“Não temos autonomia”	“Vivemos com muito controle da Secretaria de Educação, não temos autonomia.”	11	1	2.08
		“Decisões são fechadas na direção”	“As decisões são fechadas na direção”	37	1	2.08
		“Não há dificuldades”	“Não há dificuldades quanto à elaboração do PPP.”	3	1	2.08
		“Não sei”	“Não sei”	7,8,31,32,34,39,40,41,45,47,48	11	22.92
		“Falta de	“A maior	1, 13, 15, 16, 18,	13	27.08

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Dificuldades para construção e implementação do PPP	Dificuldades para implementação do PPP	interesse e participação dos professores”	dificuldade é a falta de interesse e participação dos professores.”	20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 35		
		“Falta iniciativa da gestão”	“Falta iniciativa da gestão para elaborar e implementar o que a escola necessita.”	38, 39, 43, 44, 46	5	10.42
		“Falta tempo”	“Os professores trabalham em outras escolas e falta tempo para pensar as mudanças necessárias.”	3, 4	2	4.17
		“Falta de conscientização sobre a importância do PPP”	“A falta de conscientização sobre a importância do PPP.”	36, 37	2	4.17
		“O rodízio de professores e funcionários”	“O rodízio de professores e funcionários na escola, os novos levam tempo para se adaptarem.”	17	1	2.08
		“Não há dificultadores”	“Não há dificultadores para o PPP.”	26	1	2.08
		“Não há PPP na escola”	“Não há PPP na escola”	2,5,6,7,8,9	6	12.50
		“Não sei”	“Não sei”	10,11,12,14,19,23,27,30,31,32,33,34,40,41,42,45,47	17	35.42
		Não respondeu	Não respondeu	48	1	2.08

#### 5.1.2.4 Apresentação e análise de dados referentes à segunda questão de investigação – Profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais

Os profissionais da educação investigados nada informaram sobre a questão de investigação em análise. Responderam “não sei” para as questões fechadas e deixaram de responder os questionamentos abertos do questionário.

### **5.1.2.5 Apresentação e análise de dados referentes à segunda questão de investigação – Pais/mães/responsáveis**

Em relação a estes sujeitos, também responderam “não sei” às questões fechadas e não responderam as questões abertas do questionário.

### **5.1.2.6 Apresentação e análise de dados referentes à segunda questão de investigação – Estudantes**

Mais uma vez, em relação a estes sujeitos, constatou-se que não possuem conhecimentos sobre o PPP. Responderam “não sei” para as questões fechadas e não responderam as questões abertas do questionário.

Diante desses dados coletados para responder a segunda questão de investigação que objetivou identificar as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do PPP, tem-se a considerar o que segue.

No que diz respeito às dificuldades atinentes ao processo de elaboração, verificou-se, após a análise de conteúdo, que os obstáculos mais destacados por gestores, supervisores e professores foram os que a seguir serão apresentados.

Vale lembrar que, conforme já mencionado, os demais sujeitos da investigação: profissionais da educação, pais/mães/responsáveis e estudantes nada souberam responder sobre esse questionamento.

Em primeiro lugar, apareceu a falta de participação dos agentes educativos. De acordo com 40% dos gestores (Tabela 5), 50% dos supervisores (Tabela 6) e 22,92% dos professores (Tabela 7), esse é o maior impasse para a construção do PPP.

Em seguida, a falta de tempo foi o motivo alegado por 40% dos gestores (Tabela 5) e 8,33% dos professores (Tabela 7), para os impasses relativos à elaboração do PPP.

A falta de conhecimento acerca do PPP foi assinalada por 25% dos supervisores (Tabela 6) e 12,50% dos professores (Tabela 7), como um dificultador para a construção do documento.

Na sequência, apurou-se que a falta de iniciativa da gestão escolar é outro motivo reclamado por 25% dos supervisores (Tabela 6) e 4,17% dos professores (Tabela 7) para a realização da tarefa em comento.

Citados, apenas pelos professores (Tabela 7), estão a falta de conscientização acerca da importância do PPP (12,50%); a falta de iniciativa da Secretaria de Educação (4,17%); a rotatividade de professores na escola (4,17%); a falta de consenso sobre as diretrizes da escola (2,08%); a falta de autonomia da escola (2,08%) e a gestão escolar não democrática (2,08%).

No tocante às dificuldades para a implementação do PPP, problemas relacionados aos docentes são os mais apontados; 25% dos supervisores (Tabela 6) declararam que o individualismo dos professores é um obstáculo a ser considerado, enquanto 27,08% dos professores (Tabela 7) afirmaram que a falta de interesse e participação dos docentes é um fator dificultador para a implementação do PPP.

Apareceram em segundo lugar, entre os impasses revelados pelos sujeitos pesquisados, problemas ligados à gestão escolar. Para 25% dos supervisores (Tabela 6) e 10,42% dos professores (Tabela 7), faltam interesse e iniciativa da gestão das escolas.

Em seguida, a falta de tempo é realçada por 20% dos gestores (Tabela 5) e 4,17% dos professores (Tabela 7).

Constam, ainda, na lista dos fatores que obstaculizam a implementação do PPP, a rotatividade de professores na escola, para 20% dos gestores (Tabela 5) e 2,08% dos professores (Tabela 7) e a falta de conscientização sobre a importância do PPP para 4,17% dos professores (Tabela 7).

Tem-se defendido neste trabalho a participação como um dos elementos inerentes à gestão democrática, uma vez que a aprendizagem da democracia, para se efetivar, implica o exercício do direito de expressão, de defesa de ideias individuais e, ao mesmo tempo, o respeito às decisões coletivamente tomadas, como síntese dialética dos dissensos e consensos.

O fato de os sujeitos apontarem como maior obstáculo a falta de participação dos educadores no processo de elaboração e implementação do PPP das escolas pesquisadas vai ao encontro do que se verificou na análise da terceira questão de investigação, anteriormente realizada, referente à participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do PPP.

Nessa oportunidade, verificou-se que a elaboração do documento está adstrita aos gestores e supervisores escolares, excluindo os demais sujeitos educativos.

Se “O par complementar da participação é a corresponsabilidade [...] e [...] quanto maior a participação na elaboração, maior a probabilidade de que as coisas planejadas venham de fato acontecer [...]” (Vasconcellos, 2013, p. 26), vê-se a relevância que esse obstáculo,

apontado pela maioria dos sujeitos, tem para que as escolas construam seus projetos político-pedagógicos.

Embora se reconheça com Ramalho, Nuñez & Gauthier (2004, p.91) que

[...] os professores têm uma importância vital no sucesso dos projetos pedagógicos, mas eles por si só não poderão produzir as esperadas transformações no sistema. Existem problemas que têm sua origem fora da escola, que precisam ser trabalhados por todos (família, comunidade, Estado, sindicatos, etc.). Sem essa perspectiva, os professores pouco poderão fazer.

Ainda relativamente à falta de participação dos professores, os estudos de Hargreaves (1998) sobre a cultura docente ajudam a compreender esse problema, pois, segundo ele, o individualismo é a forma predominante de cultura nas escolas, cuja característica é o isolamento dos professores nas salas de aula.

As outras formas de cultura dos professores, de acordo com o autor acima, são a colaboração, demonstrada de forma espontânea, não imposta pela hierarquia da escola; a colegialidade forçada, em que se busca envolver os professores nas atividades da escola como uma exigência burocrática e a cultura da balcanização, caracterizada pela formação de grupos isolados e solidários entre si.

O segundo fator dificultador para a elaboração do PPP, que obteve maiores percentuais, foi a falta de tempo, o qual também foi apontado entre os impasses para a implementação do documento.

Relativamente a esse aspecto, supõe-se que há outras variáveis a ele associadas, que não foram objeto de estudo desta investigação, inclusive as relativas à sobrecarga de trabalho dos professores na própria escola, com as atividades do processo de ensino e as referentes às condições de remuneração da profissão.

Essa reflexão foi possível a partir de conversas informais com alguns professores, registradas no diário de campo (Apêndice XIX), conforme ilustra o seguinte relato: “Corremos de uma escola para outra para cumprir os compromissos, pois não dá para viver trabalhando num só emprego”.

Ainda que se considere legítimo o argumento da sobrevivência e a consequente necessidade do exercício da docência em mais de uma escola ou mais de uma ocupação profissional, não há como pensar a qualidade dos serviços educacionais da escola sem planejamento global de suas ações, sem um projeto integrador dessas ações.

Ademais, o PPP não é algo que acrescenta trabalho a mais para os educadores, mas é inerente ao trabalho pedagógico. Por isso, Vasconcellos (2013, p. 38) questiona:

Neste contexto, pode se manifestar um aparente paradoxo: como “perder tempo” com Projeto quando há tanto o que se fazer nas instituições de ensino, quando sua realidade, com frequência, é tão desafiadora ou mesmo caótica? Ora, o Projeto é justamente a forma de enfrentar a situação que se apresenta, visando sua transformação.

Quanto ao segundo fator mais apontado entre os sujeitos como óbice à implementação do PPP, ou seja, os problemas relativos à gestão escolar, como falta de interesse e iniciativa dos gestores, torna-se relevante refletir sobre a cultura de gestão não participativa, ainda presente no interior das organizações escolares, perceptível tanto pelos resultados obtidos, com a aplicação dos questionários, quanto pela análise do diário de campo.

Nesse sentido, grassa entre os agentes escolares, uma visão limitada em relação à gestão que os leva a pensar que os problemas da escola, entre eles, os alusivos à implementação do PPP, são responsabilidade tão somente do gestor ou da gestora da escola.

Tal fato evidencia que não há corresponsabilidade assumida pela comunidade escolar como um todo, na perspectiva da unidade e convergência de ações para o objetivo comum da escola, mas permanece uma concepção tecnicista de gestão, em que os papéis são rigorosamente definidos.

Dessa forma, perde-se a concepção de educadores como supervisores organizacionais, compreensão que amplia a visão reducionista de suas funções, adstritas a tarefas predefinidas, limitadoras das potencialidades humanas e dissociadas do conjunto das atividades-meio que visam à consecução das finalidades da escola, o que requer uma gestão participativa.

Formar, pois, essa nova consciência, alterando igualmente a cultura organizacional da escola, pode apontar para a qualidade da educação tão desejada pela população que aposta na escola como um dos espaços de promoção de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

Na sequência apresentam-se os resultados obtidos para a terceira questão de investigação.

### **5.1.3 Apresentação e análise de dados referentes à terceira questão de investigação**

Terceira questão de investigação – Como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do projeto político-pedagógico?

Esta questão teve como objetivo:

- Analisar como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do projeto político-pedagógico.

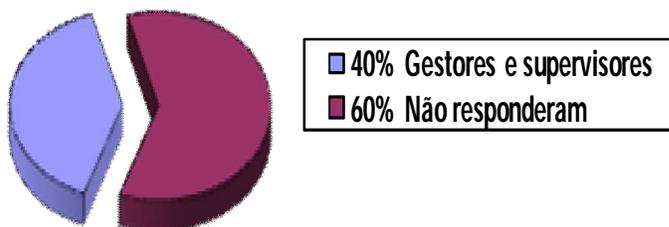
Para essa finalidade, foram utilizadas questões específicas dos questionários dirigidos aos gestores escolares (Apêndice XIII), aos supervisores escolares (Apêndice XIV), aos professores (Apêndice XV), aos profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais (Apêndice XVI), aos pais/mães/responsáveis (Apêndice XVII) e aos estudantes (Apêndice XVIII), as quais foram analisadas individualmente a fim de revelar os resultados apresentados. Ao final da apresentação dos dados referentes a cada sujeito, procede-se à síntese analítica dos resultados para esta questão de investigação.

### **5.1.3.1 Apresentação e análise de dados referentes à terceira questão de investigação – Gestores escolares**

Apresenta-se a seguir a análise das questões do questionário dirigido aos gestores escolares referentes à terceira questão de investigação. As questões foram elaboradas de forma fechada.

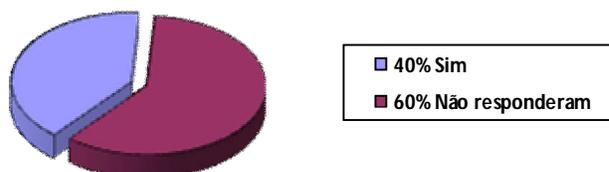
Questionados acerca das práticas de gestão das escolas que dirigem, no sentido de oportunizarem a participação coletiva na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico, a totalidade dos sujeitos respondeu afirmativamente essa questão.

No que se refere aos agentes educativos que participaram da elaboração do PPP das escolas, 40% dos gestores responderam que o documento foi elaborado apenas por gestores e supervisores escolares, enquanto 60% deles não responderam esta questão (Gráfico 39).



**Gráfico 39 – Participação dos sujeitos educativos na construção do PPP**

Sobre a participação dos sujeitos investigados na elaboração do PPP, 40% dos gestores afirmaram ter participado desse processo, enquanto 60% deles não responderam esta questão (Gráfico 40).



**Gráfico 40 – Participação dos gestores na construção do PPP**

Realizada a análise de conteúdo das justificativas apresentadas para a questão que indagou sobre a influência das práticas de gestão da escola para a participação coletiva no processo de elaboração e implementação do PPP, verificou-se que os gestores consideraram que os membros da escola têm oportunidades de participar das decisões tomadas, uma vez que, segundo eles, a gestão é participativa (Tabela 8).

Tabela 8 – Participação na construção e implementação do PPP – Gestores escolares

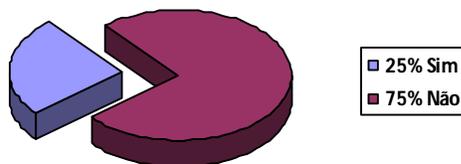
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Participação na construção e implementação do PPP	Práticas de gestão da escola e PPP	“Gestão da escola é participativa”	“Os membros da escola têm oportunidades de participar das decisões porque a gestão da escola é participativa.”	1, 2, 3, 4, 5	5	100

### 5.1.3.2 Apresentação e análise de dados referentes à terceira questão de investigação – Supervisores escolares

Apresenta-se a seguir a análise das questões do questionário dirigido aos supervisores escolares referentes à terceira questão de investigação, as quais foram elaboradas de forma fechada.

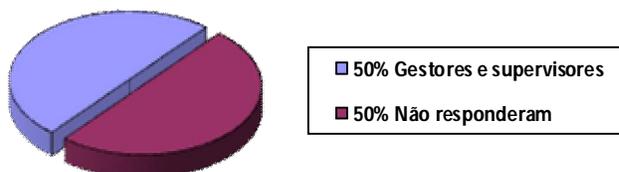
Questionados se as práticas de gestão da escola viabilizam a participação dos agentes educativos no processo de elaboração e implementação do PPP, apenas 25% dos supervisores

responderam afirmativamente essa pergunta. Porém, a grande maioria, isto é, 75%, não concebe as práticas de gestão como viabilizadoras da participação coletiva (Gráfico 41).



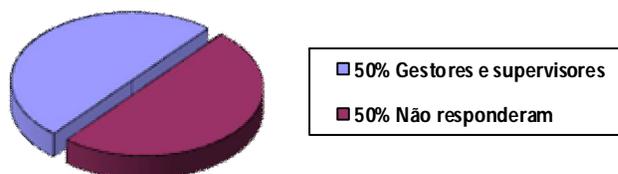
**Gráfico 41 – Práticas de gestão e participação coletiva no PPP**

Referente à participação dos envolvidos no processo educativo na elaboração do PPP da escola, metade dos supervisores afirmou que somente os gestores e supervisores realizam essa tarefa, enquanto a outra metade não respondeu a pergunta (Gráfico 42).



**Gráfico 42 – Participação dos sujeitos educativos na construção do PPP**

Questionados sobre sua participação na elaboração do PPP, metade dos supervisores afirmou que não participou da construção do documento, enquanto a outra metade, não respondeu a questão (Gráfico 43).



**Gráfico 43 – Participação dos supervisores na construção do PPP**

Na visão dos supervisores que deram resposta afirmativa para o questionamento referente à influência das práticas de gestão para participação coletiva no processo de

elaboração e implementação do PPP, essa participação é viabilizada porque, segundo eles, a escola é aberta a todos os sujeitos nas atividades e decisões tomadas (Tabela 9).

Tabela 9 – Participação na construção e implementação do PPP – Supervisores escolares

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Participação na construção e implementação do PPP	Práticas de gestão da escola e PPP	“Escola é aberta à participação de todos”	“A escola é aberta à participação de todos os sujeitos nas atividades e decisões tomadas.”	1	1	25
		“Não”	“Não”	2,3,4	3	75

### 5.1.3.3 Apresentação e análise de dados referentes à terceira questão de investigação - Professores

Apresenta-se a seguir a análise das questões do questionário dirigido aos professores referentes à terceira questão de investigação, as quais foram elaboradas de forma fechada.

Inquiridos sobre as práticas de gestão da escola e as oportunidades de participação na elaboração e implementação do PPP, 37,50% dos professores responderam afirmativamente a questão. Mais da metade dos sujeitos, 58,33%, disse que as práticas de gestão não oportunizam a participação coletiva e ainda 4,17% não responderam o questionamento (Gráfico 44).

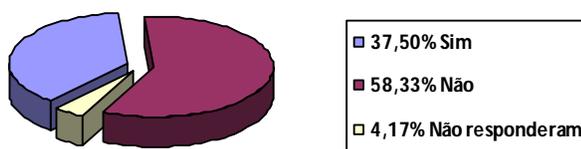
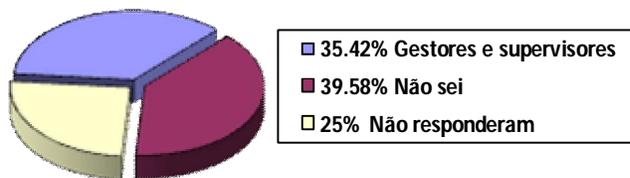


Gráfico 44 – Práticas de gestão e participação coletiva no PPP

Sobre os agentes educativos que participaram da elaboração do PPP da escola, 35,42% dos professores marcaram as opções referentes aos gestores e supervisores. 39,58% não souberam responder e 25% não responderam a questão (Gráfico 45).



**Gráfico 45 – Participação dos sujeitos educativos na construção do PPP**

Quanto à participação dos professores na elaboração do PPP, todos eles responderam que não participaram desse processo .

Para os professores que afirmaram que as práticas de gestão de suas escolas oportunizam a participação coletiva no processo de construção e concretização do PPP, isto é possível porque a gestão escolar exerce práticas democráticas e participativas (Tabela 10).

**Tabela 10 – Participação na construção e implementação do PPP - Professores**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Participação na construção e implementação do PPP	Práticas de gestão da escola e PPP	“Gestão democrática e participativa”	“Temos uma gestão democrática e participativa que toma decisões a partir do diálogo e do consenso.”	3, 4, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 29	14	29.17
		“Sim”	“Sim”	1,2,5,6	4	8.33
		“Não”	“Não”	9,10,11,14,19,21, 23,25,27 30,31,32,33,34,35 36,37,38,39 40,41,42,43,44,45 46,47,48	28	58.33
		“Não sei”	“Não sei”	7,8	2	4.17

#### **5.1.3.4 Apresentação e análise de dados referentes à terceira questão de investigação – Profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais**

Conforme o que se verificou relativamente às questões de investigação anteriores, estes sujeitos nada souberam informar para a questão de investigação em análise. Para os questionamentos fechados responderam “não sei” e para as questões abertas não houve respostas.

### **5.1.3.5 Apresentação e análise de dados referentes à terceira questão de investigação – Pais/mães/responsáveis**

Tal como se verificou em relação às questões de investigação anteriores, estes sujeitos também nada souberam informar para a questão de investigação em análise. Para as questões fechadas responderam “não sei” e para as abertas não deram respostas.

### **5.1.3.6 Apresentação e análise de dados referentes à terceira questão de investigação – Estudantes**

De igual modo, estes sujeitos também nada responderam sobre a questão de investigação em comento, Para as questões fechadas responderam “não sei” e para os questionamentos abertos nada responderam.

Diante desses dados coletados para responder a terceira questão de investigação que objetivou analisar como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do PPP é possível perceber que as informações reveladas põem em xeque as expectativas referentes aos princípios da gestão democrática, pois esta terceira questão de investigação relaciona-se diretamente com a primeira, que trata da participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do PPP, sobretudo quando se verifica que 100% dos gestores pesquisados consideraram que as práticas de gestão das escolas que dirigem oportunizam a participação de toda a comunidade escolar na elaboração e implementação do PPP (Tabela 8).

Acrescenta-se, que esse percentual é contraditado pelos 75% dos supervisores escolares (Tabela 9) e por 58,33% dos professores (Tabela 10) que declararam que as práticas de gestão não viabilizam a participação coletiva.

Vê-se, assim, no que tange à participação dos sujeitos educativos no processo de construção do PPP, uma contradição entre a realidade revelada pelos sujeitos e a concepção de PPP como construção coletiva lecionada por Veiga (2013), pois, quando solicitados a informar sobre suas participações na elaboração do PPP, 100% dos professores afirmaram que não participaram, assim como 100% dos profissionais da educação, 100% dos pais/mães/responsáveis e 100% dos estudantes também declararam a não participação nesse processo.

Entende-se que uma das finalidades do PPP é favorecer ao coletivo escolar a tomada de consciência dos problemas da escola e a busca de soluções, a fim de que as responsabilidades, individuais e coletivas, possam ser definidas.

Dessa forma, não há como estimular o sentimento de responsabilidade e compromisso dos educadores, se os objetivos e metas comuns à escola como um todo não forem coletivamente pensados e assumidos.

Além disso, a participação possibilita a democratização das relações de poder que se estabelecem na instituição escolar, pois, através da participação,

[...] todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (Gadotti & Romão, 2012, p. 16).

Com fulcro nesse princípio, a participação de todos os educadores é essencial para superação dos problemas da educação pública brasileira, que afetam a todos, escola e sociedade. Logo, concorda-se com Pinheiro (2011, p. 80), que complementa:

E é pela mudança da realidade descrita que a participação da totalidade de seus componentes no processo de gestão escolar é duplamente valorizada: de um lado, quanto ao aspecto estritamente administrativo, visto que define alternativas de solução para os problemas de cada escola e estabelece a formação de níveis mais profundos de comprometimento com o próprio projeto; de outro, relativo ao aspecto político envolvido na ação administrativa, dado que a participação efetiva estabelece o fortalecimento institucional, funcionando como importante elemento de pressão social.

Percebeu-se, ademais, que gestores e supervisores escolares foram apontados como os únicos sujeitos a participarem da elaboração do PPP por 40% dos gestores que responderam a questão referente a quem participou do PPP da escola (Gráfico 39), pelos 50% dos supervisores que responderam esse questionamento (Gráfico 42), sendo essa também a resposta de 35,42% dos professores (Gráfico 45).

Soma-se a isso o fato de que 100% dos profissionais da educação não souberam prestar essa informação, o mesmo ocorrendo com 100% dos pais/mães/responsáveis e 100% dos estudantes.

Essa situação, mais uma vez, contraria os preceitos da construção coletiva do PPP, através da participação dos sujeitos educativos, diretamente ou através das instâncias

colegiadas, largamente defendidos na literatura específica sobre o tema. Para Costa (2003), por exemplo, a ausência de participação da comunidade escolar na elaboração do PPP tipifica o que ele denomina “projeto do chefe”, isto é, o projeto da equipe diretiva que não representa o coletivo escolar porque não há discussão entre os membros, o que, para o autor, configura a abordagem tecnicista de gestão.

Especificamente no que se refere ao desconhecimento do PPP por pais/mães/responsáveis e estudantes, convém ressaltar que uma vez que se reconhece o PPP como direcionador das ações educativas desenvolvidas na escola, é lícito pensar que estes são os principais sujeitos a quem a escola deve prestar contas dos serviços que oferece, pois independentemente das práticas de gestão, se democráticas ou não, eles são afetados pela forma como as ações da escola são conduzidas.

Dessa forma, alijar os estudantes de participarem da concepção de um projeto que revela as finalidades de sua escola é retirar deles a própria condição de sujeitos de sua formação, visto que “A palavra participação tem uma conotação forte, dinâmica, prática e comprometida, implicando ainda a compreensão do que é ser sujeito [...]” (Veiga, 2001, p. 60).

Além disso, todas as ações definidas no projeto são organizadas em torno da educação dos alunos, da promoção da aprendizagem e do desenvolvimento deles. De acordo com esse princípio, Gadotti & Romão (2012, p. 18) afirmam:

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. Para isso, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem.

Relativamente também a esse aspecto - o estranhamento de pais e estudantes sobre o PPP das escolas em que estão inseridos -, torna-se relevante destacar que as diretrizes e bases da educação do país, materializadas em lei (Brasil, LDB nº 9.394/1996, Art. 12, VII), referida no subitem 1.4 deste trabalho, determinam que as escolas têm a incumbência de informar pais e responsáveis sobre a execução das propostas pedagógicas. Tal prescrição, tendo em vista o que mostram os dados desta investigação, ainda não se tornou realidade.

Verifica-se, mais uma vez, a ligação da terceira questão de investigação deste trabalho e a primeira questão de investigação, alusiva às concepções acerca do PPP, pois tratar de autonomia e participação implica discutir dois aspectos inerentes à gestão

democrática, os quais são tratados na literatura especializada sobre o tema, como pressupostos do PPP (Gadotti & Romão, 2012).

Discute-se, ao longo deste estudo, a ideia de que a autonomia se constrói historicamente; não é dada, mas fruto do esforço coletivo de uma escola que se faz a muitas mãos, ao abrirem-se espaços para a integração dos pensamentos e ações de todos os indivíduos que dela fazem parte. Constitui-se, assim, uma aprendizagem a mais no repertório de experiências desses sujeitos, haja vista que participação, autonomia e democracia exigem aprendizado.

Contudo, o que se percebeu através da análise de conteúdo do diário de campo (Apêndice XIX), fruto das observações realizadas nas escolas pesquisadas, é a prevalência de centralização das decisões pelos gestores.

As posturas autoritárias que parecem dizer que só o gestor ou gestora da escola pode decidir sobre os pormenores do cotidiano escolar foram muito visíveis, inclusive no temor demonstrado por alguns sujeitos quando entregaram os questionários aplicados para esta investigação. A fala a seguir ilustra esta percepção: “Estou preocupada com o que respondi aí, mas estou confiando em você.”

Dessa forma, a cultura autoritária presente no interior das organizações escolares tende a ser um obstáculo à democracia, à participação e à construção do pensar e agir autônomos, haja vista que não há como pensar a autonomia da escola sem reconhecer a autonomia dos sujeitos que dela fazem parte (Barroso, 1996).

Na esteira dessa reflexão, introduz-se a análise dos resultados obtidos para a questão referente à contribuição do PPP para o cumprimento do papel social da escola, questionamento dirigido aos gestores, supervisores e professores.

Registrou-se que 60% dos gestores apontaram a contribuição do PPP no que se refere à formação de cidadãos críticos que possam transformar a sociedade (Tabela 2), nessa mesma direção, posicionaram-se 14,58% dos professores (Tabela 4).

De fato, conforme Veiga (2011, p. 11), uma das características do PPP é “[...] explicitar o compromisso com a formação do cidadão”. Entretanto, fica claro um antagonismo entre o argumento dos sujeitos, acima exposto, e o que foi constatado a partir do desconhecimento dos estudantes acerca do PPP, evidenciando que são excluídos das discussões em torno do projeto da escola.

Acrescenta-se, ainda, que 100% dos supervisores (Tabela 3) e 41,67% dos professores (Tabela 4) não souberam responder a questão, conforme as declarações que seguem: “Não tenho opinião formada” e “Ainda não pensei sobre isso.”

Diante disso, é lícito questionar como as escolas pretendem formar cidadãos críticos, sem o exercício da participação e da construção da autonomia. Nota-se que nem sempre os discursos críticos e inovadores traduzem o que efetivamente é vivido nas escolas.

Por outro lado, tem-se a consciência de que as práticas pedagógicas, sejam referidas à gestão escolar, sejam ao trabalho docente em sala de aula, são fruto de valores, saberes e experiências acumuladas ao longo de toda a vida pessoal e profissional dos educadores e, nessa perspectiva, são históricas e possíveis de historicamente serem transformadas.

É nessa ótica que se compreende uma das finalidades do PPP como articulador das intenções, prioridades e caminhos para a realização da função social da escola, à medida que oportuniza aos agentes escolares a reflexão sobre suas concepções de formação humana, sociedade, educação, escola, ciência, ensino e aprendizagem, na perspectiva de terem em atenção a necessidade permanente de ampliação e aprimoramento de seus conhecimentos e experiências, a fim de transformarem suas práticas educativas. Para concluir, ratifica-se o pensamento de Resende (2013, p. 89) quando afirma:

A primeira condição para se pensar a mudança é aquela que contempla a figura do educador, esteja ele na função que estiver. Isso porque se ele não se dispuser a reconstruir sua formação e autogerir o aprimoramento profissional, todo o processo estará comprometido.

Na sequência apresentam-se os resultados obtidos para a quarta questão de investigação.

#### **5.1.4 Apresentação e análise de dados referentes à quarta questão de investigação**

Quarta questão de investigação – O projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola?

Esta questão teve como objetivo:

- Verificar se o projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola.

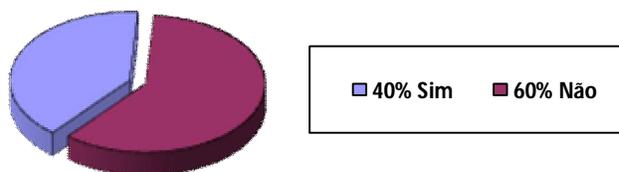
Para o alcance dessa finalidade, foram utilizadas questões específicas dos questionários dirigidos aos gestores escolares (Apêndice XIII), aos supervisores escolares

(Apêndice XIV), aos professores (Apêndice XV), aos profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais (Apêndice XVI), aos pais/mães/responsáveis (Apêndice XVII) e aos estudantes (Apêndice XVIII), as quais foram analisadas individualmente a fim de revelar os resultados apresentados. Ao final da apresentação dos dados referentes a cada sujeito, procede-se à síntese analítica dos resultados para esta questão de investigação.

#### **5.1.4.1 Apresentação e análise de dados referentes à quarta questão de investigação – Gestores escolares**

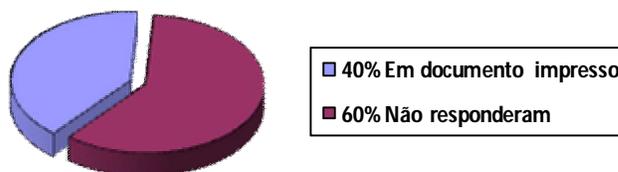
Apresentam-se a seguir os dados obtidos através das questões do questionário dirigido aos gestores escolares referentes à quarta questão de investigação. As questões foram elaboradas de forma fechada e aberta.

Questionados sobre a existência do PPP nas escolas, 40% dos gestores afirmaram que as escolas que dirigem possuem o documento, enquanto 60% deles responderam que não há PPP nas escolas (Gráfico 46).



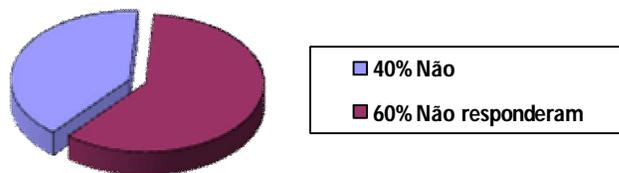
**Gráfico 46 – Existência de PPP na escola**

Quanto à disponibilidade do PPP na escola, 40% dos gestores responderam que este se apresenta em documento impresso e 60% deles não responderam esta questão (Gráfico 47).



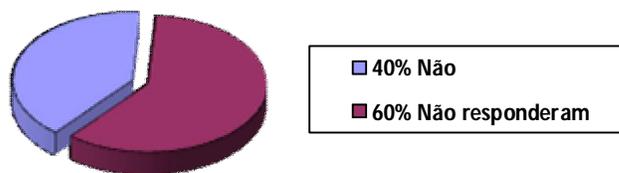
**Gráfico 47 – Disponibilidade do PPP na escola**

Sobre a adequação do PPP à realidade e necessidades da escola, 40% dos gestores responderam negativamente esta questão e 60% não responderam (Gráfico 48).



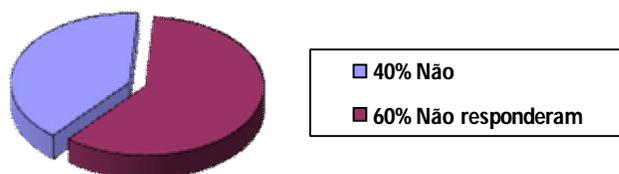
**Gráfico 48 – Adequação do PPP à realidade e necessidades da escola**

No que se refere à atualização do regimento interno da escola em conformidade com o PPP, 40% dos gestores afirmaram que o regimento está desatualizado em relação ao PPP, 60% deles não responderam a questão (Gráfico 49).



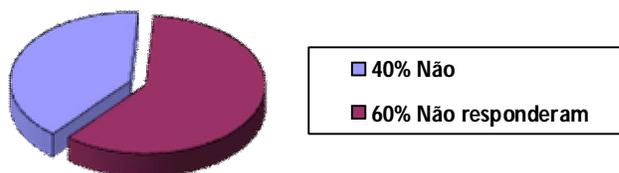
**Gráfico 49 – Atualização do regimento interno da escola conforme o PPP**

Quanto à matriz curricular desenvolvida e sua conformidade às diretrizes do PPP, 40% dos gestores disseram que a matriz curricular não segue as diretrizes do PPP. 60% deles não responderam a questão (Gráfico 50).



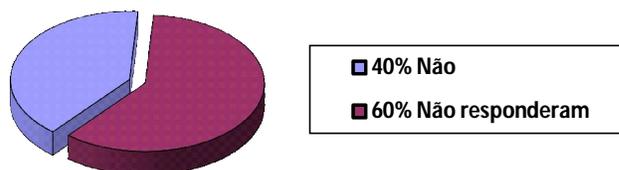
**Gráfico 50 – Adequação da matriz curricular da escola ao PPP**

No que diz respeito ao planejamento das atividades da escola, em conformidade com as diretrizes do PPP, 40% dos gestores responderam negativamente este questionamento. 60% dos inquiridos não responderam a questão (Gráfico 51).



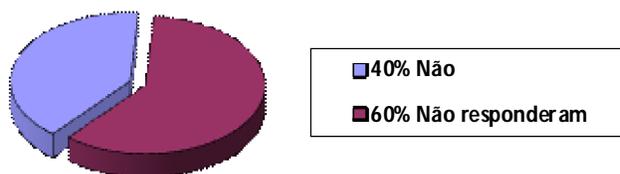
**Gráfico 51 – Conformidade do planejamento das atividades ao PPP**

Sobre se as metodologias e atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula levam em consideração as diretrizes do PPP, 40% dos gestores afirmaram que os professores não seguem as orientações do PPP, enquanto 60% deles não responderam a questão (Gráfico 52).



**Gráfico 52 – Conformidade das metodologias de ensino ao PPP**

Quanto à consecução dos objetivos do PPP para o ano letivo em curso – 2014 –, 40% dos gestores responderam negativamente esse questionamento. 60% deles não responderam (Gráfico 53).



**Gráfico 53 – Alcance dos objetivos previstos no PPP para o ano letivos**

Realizou-se a análise de conteúdo das justificativas apresentadas pelos sujeitos para as questões referentes à adequação da matriz curricular da escola ao PPP, à conformidade do planejamento das atividades ao PPP, à conformidade das metodologias de ensino ao PPP e ao alcance dos objetivos previstos no PPP para o ano letivo (Tabela 11).

Solicitou-se aos gestores que explicassem como se dá a implementação do PPP nas práticas educativas da escola, através de uma questão aberta, a fim de que pudessem expressar livremente suas ideias.

Realizada a análise de conteúdo das duas respostas apresentadas, verificou-se que 60% deles entendem que a concretização do PPP ocorre através de projetos, reuniões e debates, enquanto 40% deles não responderam.

Quanto à periodicidade da avaliação/reelaboração do PPP, 20% dos gestores responderam que esse processo acontece de quatro em quatro anos; 20% deles afirmaram ser de dois em dois anos. 60% não responderam.

Mais uma questão aberta foi apresentada aos gestores, referente às razões que motivam a avaliação/reelaboração do PPP. Foram analisadas duas respostas e evidenciou-se que 20% deles declararam a necessidade de oferecer educação de qualidade, o fator que leva à reelaboração do PPP. Outros 20% dos sujeitos afirmaram ser a necessidade de atualizar o documento, enquanto 60% dos gestores não responderam o questionamento (Tabela 11).

Tabela 11 – Efetiva implementação do PPP

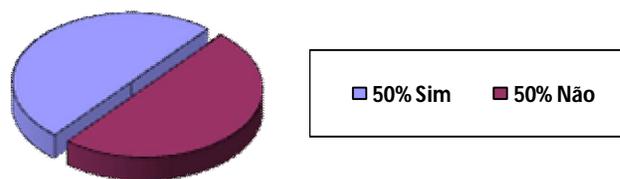
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Efetiva implementação do PPP	Adequação da matriz curricular ao PPP	“Secretaria de Educação enviou para a escola proposta curricular”	“Secretaria de Educação enviou para a escola proposta curricular”	2,3	2	40
		Não responderam	Não responderam	1,4,5	3	60
	Conformidade do planejamento das atividades ao PPP	“PPP está defasado”	“O PPP está defasado.”	2, 3	2	40
		Não responderam	Não responderam	1,4,5	3	60
	Conformidade das metodologias de ensino ao PPP	“Professores fazem planejamento individualmente”	“Os professores não seguem o PPP porque fazem o planejamento individualmen	2, 3	2	40

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
			te.”			
		Não responderam	Não responderam	1,4,5	3	60
	Alcance dos objetivos previstos no PPP para o ano letivo	“PPP desatualizado”	“O PPP está desatualizado e ainda não foi possível reelaborar.”	2, 3	2	40
		Não responderam	Não responderam	1,4,5	3	60
	Efetiva implementação do PPP	“PPP é implementado através de projetos, reuniões e debates”	“O PPP é implementado através de projetos, reuniões e debates.”	2, 3	2	40
		Não responderam	Não responderam	1,4,5	3	60
	Periodicidade de reelaboração do PPP	“De quatro em quatro anos”	“De quatro em quatro anos.”	2	1	20
		“De dois e dois anos”	“De dois e dois anos.”	3	1	20
		“Não” responderam	“Não” responderam	1,4,5	3	60
	Razões para reelaboração do PPP	“Necessidade de oferecer educação de qualidade”	“A necessidade de oferecer educação de qualidade é o que leva à reelaboração do PPP.”	2	1	20
		“Necessidade de atualizar o PPP”	“A necessidade de atualizar o PPP motiva a reelaboração.”	3	1	20
		Não responderam	Não responderam	1,4,5	3	60

#### 5.1.4.2 Apresentação e análise de dados referentes à quarta questão de investigação – Supervisores escolares

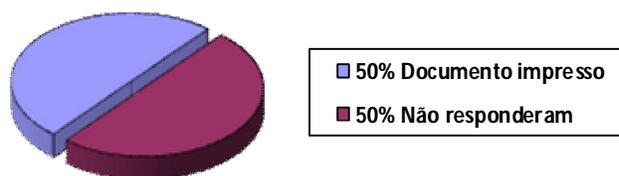
Apresentam-se a seguir os dados obtidos através das questões do questionário dirigido aos supervisores escolares referentes à quarta questão de investigação. As quais foram elaboradas de forma fechada e aberta.

Inquiridos sobre a existência de PPP na escola, metade dos supervisores afirmou que as escolas em que trabalham possuem PPP, a outra metade respondeu que não existe PPP nas escolas por eles supervisionadas (Gráfico 54).



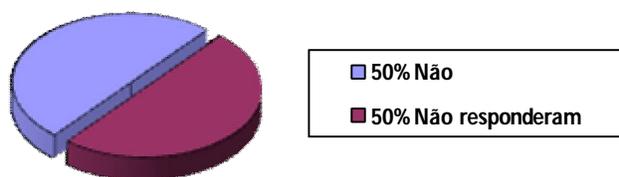
**Gráfico 54 – Existência de PPP na escola**

No que diz respeito à forma como o PPP está disponível na escola, metade dos supervisores afirmou que o PPP é apresentado em documento impresso, a outra metade não respondeu a questão (Gráfico 55).



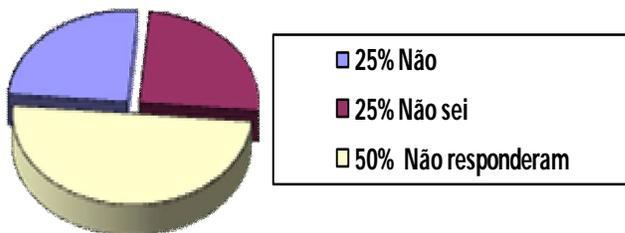
**Gráfico 55 – Disponibilidade do PPP na escola**

Quanto à adequação do PPP à realidade e necessidades da escola, metade deles respondeu que o PPP não está adequado quanto a esse aspecto. Os outros 50% não responderam a questão (Gráfico 56).



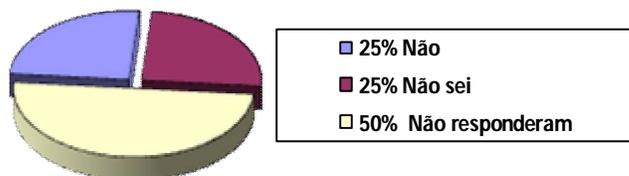
**Gráfico 56 – Adequação do PPP à realidade e necessidades da escola**

Sobre a atualização do regimento interno da escola conforme as diretrizes do PPP, 25% dos supervisores disseram que o regimento não atende esse requisito. Outros 25% não souberam responder e metade deles não respondeu a questão (Gráfico 57).



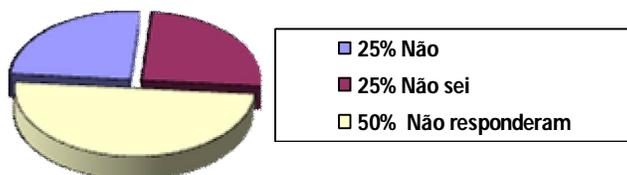
**Gráfico 57– Atualização do regimento interno da escola conforme o PPP**

Questionados sobre a matriz curricular desenvolvida na escola e sua conformidade com o PPP, 25% dos sujeitos responderam que a matriz curricular não está de acordo com o prescrito no PPP. Outros 25% disseram desconhecer o assunto e metade deles não respondeu a questão (Gráfico 58).



**Gráfico 58 – Adequação da matriz curricular da escola ao PPP**

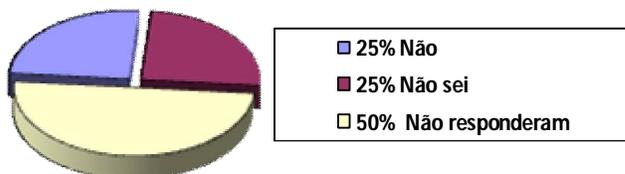
No que se refere ao planejamento das atividades da escola e as diretrizes do PPP, 25% dos pesquisados consideraram que este não segue o previsto no projeto. Outros 25% não conhecem o assunto e metade deles não respondeu a questão (Gráfico 59).



**Gráfico 59 – Conformidade do planejamento das atividades ao PPP**

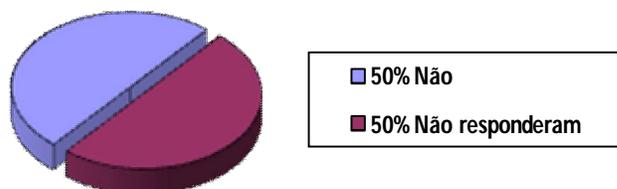
Perguntados se as metodologias e atividades desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem levam em consideração as diretrizes do PPP, 25% dos supervisores disseram

que estas não têm conformidade com o projeto. Outros 25% dos supervisores não souberam responder e 50% deles não responderam (Gráfico 60).



**Gráfico 60 – Conformidade das metodologias de ensino ao PPP**

Quanto ao alcance dos objetivos do PPP para o ano letivo em curso, a metade dos supervisores respondeu negativamente esta questão. A outra metade não respondeu (Gráfico 61).



**Gráfico 61 – Alcance dos objetivos previstos no PPP para o ano letivo**

Realizou-se a análise de conteúdo das justificativas apresentadas pelos sujeitos referentes à adequação do PPP à realidade e necessidades da escola, à atualização do regimento interno da escola conforme o PPP, à adequação da matriz curricular da escola ao PPP, à conformidade do planejamento das atividades ao PPP, à conformidade das metodologias de ensino ao PPP e ao alcance dos objetivos previstos no PPP para o ano letivo (Tabela 12).

No que diz respeito à implementação do PPP nas práticas educativas da escola, metade dos sujeitos afirmou, através de uma questão aberta, que o projeto existente na escola não é concretizado, uma vez que, segundo eles, o documento está defasado e ainda não foi atualizado. A outra metade dos supervisores não respondeu o questionamento .

Perguntados sobre a avaliação e consequente reelaboração do PPP, metade dos supervisores afirmou que o documento existente na escola ainda não foi reelaborado. Outros

50% não responderam a questão, que foi apresentada de forma aberta para que livremente revelassem a realidade das escolas quanto ao aspecto questionado .

Quanto às razões que motivam a avaliação e reelaboração do PPP, também através de uma questão aberta, metade dos sujeitos afirmou a defasagem do documento como o motivo para realizar essa tarefa, os supervisores não explicaram, no entanto, em que consiste a desatualização. Os outros 50% não responderam (Tabela 12).

Tabela 12 – Efetiva implementação do PPP – Supervisores escolares

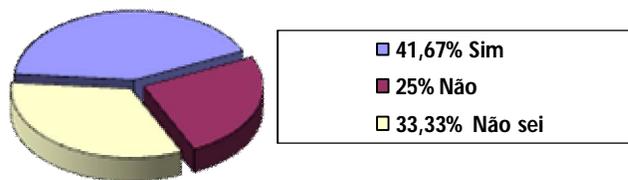
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Efetiva implementação do PPP	Adequação do PPP à realidade e necessidades da escola	“PPP defasado”	“O PPP não está adequado à escola porque está defasado”	2,3	2	50
		Não responderam	Não responderam	1,4	2	50
	Adequação do regimento interno ao PPP	“PPP desatualizado”	“O regimento interno da escola não está adequado ao PPP porque o PPP é antigo e ainda não foi revisto”	2,3	2	50
		Não responderam	Não responderam	1,4	2	50
	Adequação da matriz curricular ao PPP	“Secretaria de Educação enviou para a escola proposta curricular”	“Secretaria de Educação enviou para a escola proposta curricular”	2	1	25
		“Não sei”	“Não sei”	1	1	5
		Não responderam	Não responderam	3,4	2	50
	Conformidade do planejamento das atividades ao PPP	“PPP está defasado”	“O planejamento da escola não segue o projeto porque ele está defasado.”	1	1	25
		“Não sei”	“Não sei”	4	1	25
		Não responderam	Não responderam	2,3	2	50
	Conformidade das metodologias de ensino ao PPP	“Professores têm autonomia para elaborar estratégias de aulas individualmente	“Os professores têm autonomia para elaborar estratégias de	2	1	25

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
			aulas individualmente			
		“Não sei”	“Não sei”	3	1	25
		Não responderam	Não responderam	1,4	2	50
	Alcance dos objetivos previstos no PPP para o ano letivo	“PPP desatualizado”	“O PPP está desatualizado”	2, 3	2	50
		Não responderam	Não responderam	1,4	2	50
	Efetiva implementação do PPP	“Projeto da escola não é concretizado”	“O projeto da escola não é concretizado porque está defasado e ainda não foi atualizado”	2, 3	2	50
		Não responderam	Não responderam	1,4	2	50
	Periodicidade de reelaboração do PPP	“Documento não reelaborado”	“O documento existente na escola ainda não foi reelaborado”	1,2	2	50
		Não responderam	Não responderam	3,4	2	50
	Razões para reelaboração do PPP	“PPP da escola defasado”	“O PPP da escola precisa ser reelaborado porque está defasado”	1,2	2	50
		Não responderam	Não responderam	3,4	2	50

### 5.1.4.3 Apresentação e análise de dados referentes à quarta questão de investigação – professores

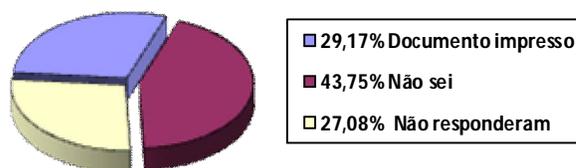
Apresentam-se a seguir os dados obtidos através das questões do questionário dirigido aos professores referentes à quarta questão de investigação, as quais foram elaboradas de forma fechada e aberta.

Questionados sobre a existência de PPP nas escolas, 41,67% dos professores afirmaram que suas escolas possuem o documento, enquanto 25% deles responderam que não há PPP nas escolas em que exercem a docência e os outros 33,33% não souberam responder esta questão (Gráfico 62).



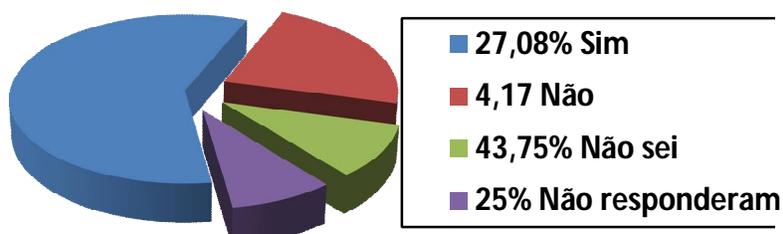
**Gráfico 62 – Existência de PPP na escola**

Quando foi pedido que informassem sobre a disponibilidade do PPP nas escolas, 29,17% dos professores responderam que ele é apresentado em documento impresso. Parcela expressiva deles, 43,75%, disse não saber sobre o assunto, enquanto 27,08% não responderam a questão (Gráfico 63).



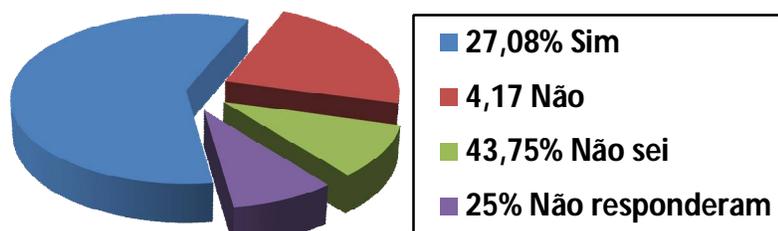
**Gráfico 63 – Disponibilidade do PPP na escola**

Segundo 27,08% dos professores, o PPP das escolas em que lecionam está adequado à realidade/necessidades das instituições. Ainda de acordo com 4,17% dos docentes, o PPP não está adequado às escolas. Grande parte dos professores, 43,75%, não soube responder o questionamento e 25% não responderam (Gráfico 64).



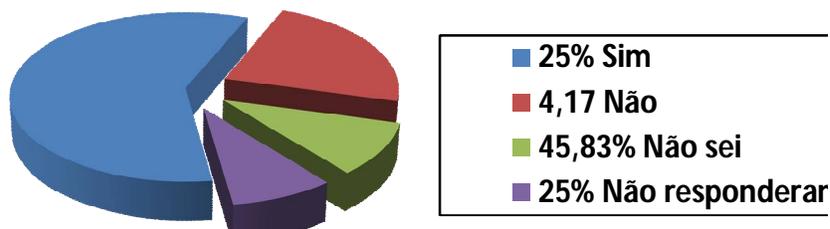
**Gráfico 64 – Adequação do PPP à realidade e necessidades da escola**

Quando perguntados sobre a adequação do PPP à escolaridade de seus alunos, 27,08% dos professores responderam afirmativamente. Não consideraram o PPP adequado à sua turma 4,17% dos pesquisados. Um número expressivo de professores, 43,75%, não soube responder e 25% não responderam a questão (Gráfico 65).



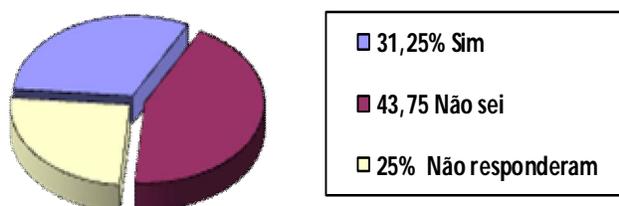
**Gráfico 65 – Conformidade do PPP à realidade e necessidades dos níveis de escolaridade dos estudantes**

Quanto à atualização do regimento interno da escola conforme as orientações do PPP, 25% dos professores afirmaram que o documento está atualizado, enquanto para 4,17% deles não há essa atualização. Uma porcentagem significativa dos sujeitos, 45,83%, não soube responder e 25% não responderam a questão (Gráfico 66).



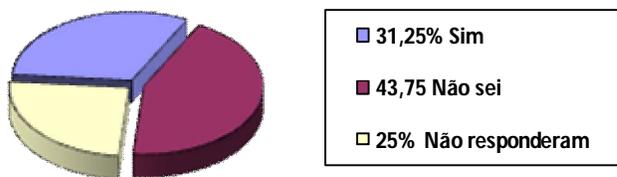
**Gráfico 66 – Atualização do regimento interno da escola conforme o PPP**

Perguntados se a matriz curricular desenvolvida na escola tem como base as diretrizes do PPP, 31,25% dos professores responderam afirmativamente. Grande parte deles, 43,75%, não souberam responder a questão e 25% não responderam (Gráfico 67).



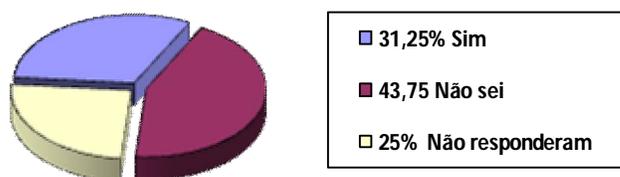
**Gráfico 67 – Adequação da matriz curricular da escola ao PPP**

Sobre as propostas curriculares das turmas que os professores lecionam, perguntados se estão baseadas nas diretrizes do PPP, 31,25% consideraram que sim, enquanto 43,75% não souberam responder e ainda 25% deles não responderam a questão (Gráfico 68).



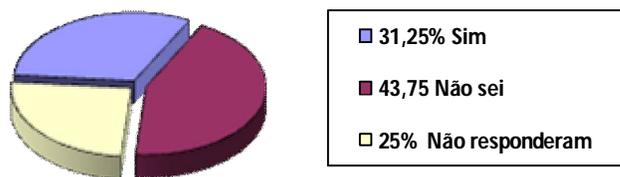
**Gráfico 68 - Conformidade da matriz curricular dos níveis de escolaridade ao PPP**

Inquiridos sobre o planejamento das atividades da escola, 31,25% dos professores afirmaram que este ocorre de acordo com o PPP. Por outro lado, 43,75% não souberam responder e 25% deles não responderam o questionamento (Gráfico 69).



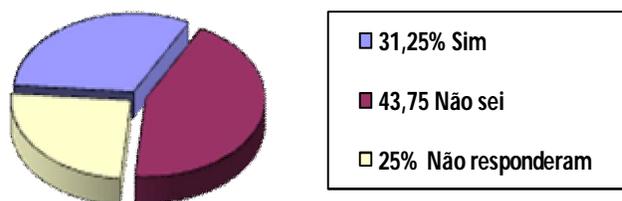
**Gráfico 69 – Conformidade do planejamento das atividades ao PPP**

Especificamente sobre o planejamento das atividades para as turmas dos professores, 31,25% deles disseram que ocorre em conformidade com as diretrizes do PPP, enquanto 43,75% não souberam responder e 25% não responderam a questão (Gráfico 70).



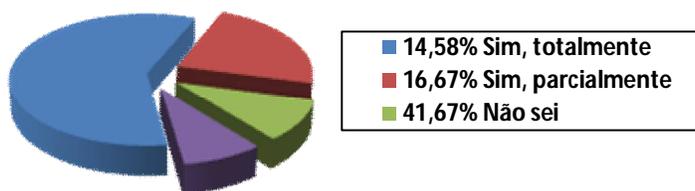
**Gráfico 70 – Adequação do planejamento dos níveis de escolaridade ao PPP**

No que se refere às metodologias desenvolvidas pelos professores em sala de aula, quando perguntados se estas levam em consideração o que foi concebido no PPP da escola, 31,25% deles afirmaram que sim. Por outro lado, 43,75% não souberam responder e 25% destes sujeitos não responderam a pergunta (Gráfico 71).



**Gráfico 71 – Adequação das metodologias de ensino dos níveis de escolaridade ao PPP**

Quanto ao alcance dos objetivos previstos no PPP da escola para o ano letivo em curso, 14,58% dos professores responderam que os objetivos foram alcançados totalmente, enquanto para 16,67% o alcance foi parcial. Expressivos 41,67% não souberam responder esta questão e 27,08% dos investigados não responderam (Gráfico 72).



**Gráfico 72 – Alcance dos objetivos previstos no PPP para o ano letivo**

Foi solicitado aos professores, em questão aberta, que explicassem como o PPP de suas escolas é implementado nas práticas educativas. 27,08% deles responderam que a implementação ocorre através de reuniões com a participação de todos os professores.

2,09% dos docentes consideraram que a implementação do projeto da escola se dá através do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, enquanto 8,33% revelaram que o PPP não é implementado porque, segundo eles, cada professor realiza seu trabalho de acordo com o que planeja para sua turma.

Ainda conforme 20,83% dos sujeitos, não há PPP nas escolas em que lecionam e uma parcela significativa deles, 39,58%, não soube responder a questão porque, segundo eles, ainda não refletiram sobre o assunto. Não responderam a questão, 2,09% dos professores.

Quanto à periodicidade em que ocorre a avaliação e conseqüente reelaboração do PPP, 22,92% dos professores responderam que esse processo ocorre de dois em dois anos. 2,08% deles afirmaram que anualmente o PPP é revisto. Para outros 2,08%, a ocorrência é mensal e ainda conforme 2,08% esse processo ocorre na semana pedagógica.

20,84% dos professores responderam que não há PPP nas escolas em que trabalham e 47,92% não souberam responder porque, de acordo com os docentes, ainda não vivenciaram esse processo. Não responderam esta questão, que foi elaborada de forma aberta, 2,08% dos sujeitos.

Quanto às razões que motivam à avaliação/reelaboração do PPP, para 16,67% dos professores, a adequação à realidade da escola é o principal fator, outros 14,58% opinaram que a busca de qualidade do ensino é o que leva à reelaboração do documento e para 2,08%, o fator desencadeador do processo de reelaboração do PPP é a preocupação da escola com o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Revelaram que não há PPP na escola, 16,67% dos professores investigados e ainda uma porcentagem expressiva, 47,92% deles não soube responder a questão porque, de acordo com o que informaram, ainda não vivenciaram essa experiência.

Ademais, 2,08% dos docentes não responderam a questão, a qual foi elaborada de forma aberta para permitir a livre expressão das ideias (Tabela 13).

Tabela 13 – Efetiva implementação do PPP - Professores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
	Efetiva implementação do PPP	“Através de reuniões de professores da escola”	“Através de reuniões com a participação de todos os professores da escola.”	13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29	13	27.08
		“Buscando desenvolvimento das potencialidades dos alunos”	“Buscando criar oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.”	1	1	2.09
		“PPP não é implementado”	“PPP não é implementado”	2,3,4,5	4	8.33
		“Não há PPP na escola”	“Não há PPP na escola”	6,7,8,9,10,11,12,14,19,23	10	20.83
		“Não sei”	“Não sei”	27,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47	19	39.58
		Não responderam	Não responderam	48	1	2.09
	Periodicidade de reelaboração do PPP	“De dois em dois anos”	“De dois em dois anos.”	13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29	11	22.92
		“Anualmente”	“Anualmente.”	26	1	2.08
		“Trinta dias”	“Trinta dias.”	16	1	2.08

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Efetiva implementação do PPP		“Na semana pedagógica”	“Na semana pedagógica.”	1	1	2.08
		“Não há PPP na escola”	“Não há PPP na escola”	9,12,14,19,30,33,34,35,38,48	10	20.84
		“Não sei”	“Não sei”	2,3,4,5,8,6,7,10,11,23,27,31,32,36,37,39,40,41,42,43,44,45,46	23	47.92
		Não responderam	Não responderam	47	1	2.08
	Razões para reelaboração do PPP	“Adequação à realidade da escola”	“Para a adequação à realidade da escola.”	13, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 29	8	16.67
		“Oferecer ensino de qualidade”	“Para oferecer ensino de qualidade, readequando as ações.”	3, 4, 17, 21, 22, 25, 28	7	14.58
		“Desenvolvimento das potencialidades dos alunos”	“A consolidação do principal objetivo da escola: o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.”	1	1	2.08
		“Não há PPP na escola”	“Não há PPP na escola”	7,8,9,14,19,23,31,32	8	16.67
		“Não sei”	“Não sei”	5,6,10,11,12,27,30,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48	23	47.92
		Não responderam	Não responderam	2	1	2.08

#### 5.1.4.4 Apresentação e análise de dados referentes à quarta questão de investigação – Profissionais da educação

A totalidade destes sujeitos nada soube responder para a questão em análise. Para as questões fechadas os profissionais responderam “não sei” e as questões abertas do questionário não foram respondidas.

#### 5.1.4.5 Apresentação e análise de dados referentes à quarta questão de investigação – Pais/mães/responsáveis

Estes sujeitos também nada souberam informar para essa questão de investigação. Responderam “não sei” para as questões fechadas e não responderam as questões abertas do questionário.

#### **5.1.4.6 Apresentação e análise de dados referentes à quarta questão de investigação – Estudantes**

De igual modo, não houve respostas para a questão de investigação em análise. Para as questões fechadas estes sujeitos responderam “não sei” e as questões abertas do questionário não foram respondidas.

Diante desses dados coletados para responder a quarta questão de investigação que objetivou verificar se o PPP elaborado é efetivamente implementado na escola, tem-se a considerar o que segue.

Iniciou-se a coleta de dados para respondê-la a partir do questionamento referente à existência de PPP nas escolas pesquisadas.

Verificou-se, então, que 40% dos gestores (Gráfico 46), 50% dos supervisores (Gráfico 54) e 41,67% dos professores (Gráfico 62 ) afirmaram a existência do documento nas escolas em que atuam.

Entretanto, nas questões subsequentes do questionário, investigou-se acerca da adequação das ações educativas desenvolvidas na escola ao PPP, tendo sido obtidos dados relevantes conforme seguem:

- Para 40% dos gestores (Gráfico 48) e 50% dos supervisores (Gráfico 56), o PPP não está adequado à realidade e às necessidades da escola. 43,75% dos professores (Gráfico 64) não souberam responder esta questão. Este mesmo percentual, isto é, 43,75% dos professores (Gráfico 65) não souberam responder se o PPP está adequado à realidade e necessidade das turmas em que os docentes lecionam;
- Quanto à atualização do regimento interno, conforme as diretrizes do PPP, 40% dos gestores (Gráfico 49) e 25% dos supervisores (Gráfico 57) afirmaram que não há essa atualização, enquanto 45,83% dos professores (Gráfico 66) nem souberam responder a questão;
- Verificou-se que para 40% dos gestores (Gráfico 50) e 25% dos supervisores (Gráfico 58), a matriz curricular desenvolvida na escola não leva em consideração

as diretrizes do PPP, enquanto 43,75% dos professores (Gráfico 67) não souberam responder esta questão, assim como 43,75% dos professores (Gráfico 68) também não souberam responder se a proposta curricular elaborada para as turmas que lecionam tem como base as diretrizes do PPP;

- Quanto ao planejamento das atividades da escola e sua conformidade com o PPP, 40% dos gestores (Gráfico 51) e 25% dos supervisores (Gráfico 59) afirmaram que não há essa conformidade, enquanto 43,75% dos professores (Gráfico 69) não souberam responder o questionamento, assim como 43,75% dos professores (Gráfico 70) também não souberam responder se o planejamento das atividades para as turmas que lecionam leva em consideração as diretrizes do PPP;
- No que se refere à adequação das metodologias desenvolvidas pelos professores nas salas de aula, 40% dos gestores (Gráfico 52) e 25% dos supervisores (Gráfico 60) não consideraram que há essa adequação, enquanto 43,75% dos docentes (Gráfico 71) nem souberam responder sobre esse aspecto;
- Sobre o alcance dos objetivos do PPP para o ano letivo em curso, 40% dos gestores (Gráfico 53) e 50% dos supervisores (Gráfico 61) responderam negativamente essa questão, enquanto 41,67% dos professores (Gráfico 72) não souberam responder;

Diante desses dados, percebe-se o distanciamento entre existir PPP na escola e este ser efetivamente implementado como documento organizador das ações educativas, conforme as declarações dos gestores, supervisores e professores, quando da análise da primeira questão de investigação.

Além disso, de acordo com observações registradas e analisadas no diário de campo (Apêndice XIX), entre as três escolas pesquisadas, em apenas uma delas foi afirmada a existência do documento, porém não foi disponibilizado para análise pela pesquisadora.

Torna-se relevante destacar que as escolas investigadas estão em funcionamento há mais de vinte anos, inclusive uma delas há cinquenta e dois anos foi inaugurada. Acrescenta-se a esse fator, o longo tempo de experiência dos educadores, considerando que 40% dos gestores (Gráfico 5) têm mais de vinte anos de trabalho, 75% dos supervisores (Gráfico 10) têm de onze a vinte anos de exercício profissional e 60,42% dos professores (Gráfico 16) também têm de onze a vinte anos de trabalho docente.

Ainda é digna de nota a abundante literatura sobre projeto político-pedagógico da escola, em nível nacional e internacional.

Tais constatações se chocam com a realidade observada nas escolas. O que parece prevalecer são as práticas reiterativas de trabalho sem planejamento e pouca ou nenhuma reflexão sobre as práticas pedagógicas, ainda que no âmbito do discurso se perceba algum nível de conscientização sobre a importância do PPP, como demonstra uma das declarações dos professores: “[...] o PPP constitui uma ferramenta importante de direcionamento do fazer escolar e do fazer pedagógico”.

A declaração acima conduz a inferir-se que as possibilidades para a efetivação do PPP como um instrumento propulsor de mudanças qualitativas na educação estão postas, pelo menos no imaginário de alguns professores, o que não é o bastante, mas é um importante avanço, considerando o protagonismo dos docentes na educação escolar.

Por outro lado, as justificativas de alguns docentes quando instados a explicitarem seus conhecimentos acerca do PPP, causam perplexidade diante do desconhecimento de um aspecto inerente ao trabalho pedagógico, tão explorado na literatura educacional e contraditoriamente tão estranho entre muitos professores, conforme ilustram as respostas a seguir: “Ainda não pensei sobre isso.” “Ainda não li sobre o assunto.” “Ainda não compreendi bem.” “Ainda não estudei o assunto.” “Não tenho conhecimento sobre o assunto”.

Entretanto, com otimismo, Monteiro (2002, p. 78) destaca que

Se considerarmos como se estabelecem e se acentuam na relação entre os dirigentes das escolas, dos sistemas, e a comunidade escolar, sentimentos de dúvidas, medo, ansiedade e expectativas mediante as características de autonomia, flexibilidade e determinação de competências propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – particularmente no fazer do Projeto Político-Pedagógico de escola – veremos que esses sentimentos vão estimulando a organização de reuniões, debates, seminários nas escolas e nos sistemas com objetivo de “conhecer” o processo de elaboração do projeto político-pedagógico.

Sabe-se que o PPP é contrário à improvisação e promove uma contínua reflexão em torno das necessidades, fragilidades e potencialidades da realidade escolar. Sem esse instrumento de planejamento e avaliação do trabalho educativo da escola, o qual todos os membros da instituição devem consultar e tomar como referência nas decisões, negam-se os pressupostos a ele referidos: autonomia e gestão democrática (Gadotti & Romão, 2012), previstos, inclusive, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, tratadas no subitem 1.4 deste trabalho.

Nega-se, igualmente, a possibilidade de a escola refletir sobre os seus problemas e elaborar estratégias de enfrentamento para transformar sua realidade. Tem-se em Vasconcellos (2013, p. 15) uma voz que ratifica esse pensamento, quando ele declara:

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações [...].

Conforme análise do diário de campo (Apêndice XIX), constatou-se uma queixa recorrente entre os gestores e professores sobre a ingerência das Secretarias de Educação, municipal e estadual, nas escolas, ao apresentarem projetos e programas elaborados por seus técnicos ou pelo Ministério da Educação, os quais são impostos às escolas para que os implementem à revelia de seus próprios projetos.

Essa percepção pode ser ilustrada com algumas declarações dos professores ao serem questionados sobre a autonomia das escolas para elaborarem e implementarem o PPP, como por exemplo: “Tudo é a Secretaria que faz.” “A Secretaria de Educação envia tudo que é preciso acontecer na escola.” “Autonomia é complicada com o controle da Secretaria de Educação.” e “A escola é subordinada ao sistema, não pode ser autônoma, principalmente a escola pública.”

Tal fato nega a margem de autonomia das escolas para conceberem e gerirem seus projetos político-pedagógicos. Sobre este aspecto, Silva (2003, p. 299) constata:

[...], as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas porque as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem terem clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programas e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico [...]

Apresentam-se na sequência os resultados obtidos para a quinta questão de investigação.

### **5.1.5 Apresentação e análise de dados referentes à quinta questão de investigação**

Quinta questão de investigação – Quais as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?

Esta questão teve o seguinte objetivo:

- Identificar as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

Para o alcance dessa finalidade, foram utilizadas questões específicas dos questionários dirigidos aos gestores escolares (Apêndice XIII), aos supervisores escolares (Apêndice XIV), aos professores (Apêndice XV), aos profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais (Apêndice XVI), aos pais/mães/responsáveis (Apêndice XVII) e aos estudantes (Apêndice XVIII), as quais foram analisadas individualmente a fim de revelar os resultados apresentados. Ao final da apresentação dos dados referentes a cada sujeito, procede-se à síntese analítica dos resultados para esta questão de investigação.

#### **5.1.5.1 Apresentação e análise de dados referentes à quinta questão de investigação – Gestores escolares**

Apresenta-se a seguir a análise de conteúdo das questões do questionário dirigido aos gestores escolares referentes à quinta questão de investigação. As questões foram elaboradas de forma aberta.

No que diz respeito às possibilidades para a superação dos problemas relativos à construção do PPP, através de questão aberta, 60% dos gestores afirmaram que a colaboração da equipe diretiva e dos professores é um fator importante para essa tarefa. Para outros 20%, a abertura da escola ao diálogo é outra condição favorável. 20% deles consideraram que não há facilitadores na escola para a elaboração do documento.

Quanto aos fatores facilitadores para a implementação do PPP, foram analisadas duas respostas para a questão. Para 20% dos sujeitos, a disponibilidade dos funcionários e a necessidade de inovação das práticas pedagógicas foram apontadas como as condições mais importantes. 20% deles declararam ser o alcance das metas e objetivos traçados no PPP, o que pode motivar os educadores para a implementação do documento. 60% dos gestores não responderam esta questão (Tabela 14).

Tabela 14 – Possibilidades para construção e implementação do PPP – Gestores escolares

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADES DE ENUMERAÇÃO</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Possibilidades para construção	Possibilidades para construção do PPP	“Colaboração da equipe diretiva e	“A colaboração da equipe	1, 3, 4	3	60

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
e implementação do PPP		dos professores”	diretiva e dos professores é facilitador para a elaboração do PPP.”			
		“Abertura dos setores da escola ao diálogo”	“A abertura de todos os setores da escola ao diálogo.”	2	1	20
		“Não há facilidades”	“Não há facilidades para a elaboração do PPP.”	5	1	20
	Possibilidades para implementação do PPP	“Disponibilidade dos funcionários” e “necessidade de inovar práticas pedagógicas”	“A disponibilidade dos funcionários para melhorar as condições de trabalho na escola e a necessidade de inovar as práticas pedagógicas.”	2	1	20
		“Alcance de metas e objetivos”	“O alcance de metas e objetivos traçados no PPP facilita a implementação.”	3	1	20
		Não responderam	Não responderam	1,4,5	3	60

### 5.1.5.2 Apresentação e análise de dados referentes à quinta questão de investigação – Supervisores escolares

Apresenta-se a seguir a análise de conteúdo das questões do questionário dirigido aos supervisores escolares referentes à quinta questão de investigação, as quais foram elaboradas de forma aberta.

Questionados sobre os fatores possibilitadores existentes na escola que apontam para a superação dos impasses quanto à construção do PPP, metade dos supervisores citou a boa vontade dos profissionais da escola, enquanto a outra metade não percebe que há facilitadores para a elaboração do projeto. De acordo com eles, os problemas, nesse aspecto, são de difícil solução e até o momento não foram superados.

Para a implementação do PPP, o fator facilitador apontado por 25% dos supervisores foi a boa vontade dos professores. Para outros 25%, não há facilidades para essa tarefa, enquanto 50% não responderam (Tabela 15).

Tabela 15 – Possibilidades para construção e implementação do PPP – Supervisores escolares

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Possibilidades para construção e implementação do PPP	Possibilidades para construção do PPP	“Boa vontade dos profissionais da escola”	“A boa vontade de alguns profissionais da escola é um facilitador para a elaboração do PPP.”	1, 2	2	50
		“Não há facilidades”	“Não há facilidades. Os problemas são difíceis e não solucionados até o momento.”	3, 4	2	50
	Possibilidades para implementação do PPP	“Boa vontade dos professores”	“A boa vontade de alguns professores.”	2	1	25
		“Não há facilidades”	“Não há facilidades para implementar o PPP, é um desafio para a escola.”	3	1	25
		Não responderam	Não responderam	1,4	2	50

### 5.1.5.3 Apresentação e análise de dados referentes à quinta questão de investigação – Professores

Apresenta-se a seguir a análise de conteúdo das questões do questionário dirigido aos professores referentes à quinta questão de investigação, as quais foram elaboradas de forma aberta.

Foi solicitado aos professores que apontassem situações ou condições existentes nas escolas que colaboram com o processo de elaboração do PPP.

Após a análise de conteúdo das respostas, viu-se que para 27,08% dos docentes, as boas relações interpessoais são os fatores facilitadores; enquanto para 18,75%, o compromisso da equipe escolar é o que mais contribui para a construção do projeto.

Por outro lado, outros 18,75% dos sujeitos não veem facilitadores, pois consideraram que existem mais fatores impeditivos do que possibilitadores para a realização dessa tarefa.

Uma parcela expressiva dos professores, 35,42%, não soube responder a questão porque, de acordo com eles, ainda não estudaram o assunto.

Quanto aos fatores facilitadores para a implementação do PPP, foi solicitado aos professores que opinassem sobre esse aspecto, a partir da realidade das escolas em que exercem a docência.

Após análise de conteúdo, verificou-se que 18,75% dos docentes apontaram boas relações interpessoais com fatores possibilitadores para a concretização do PPP. Para 12,50% dos sujeitos é a boa vontade e responsabilidade da equipe escolar o fator destacado, e 2,08% consideraram que é a ocorrência de frequentes reuniões dos educadores o que facilita o processo de implementação do projeto.

Foi salientado, ainda, por 2,08% dos investigados, a existência de uma supervisão atuante como fator importante nesse processo.

Revelaram que o PPP existente em suas escolas não é implementado 6,25% dos professores, enquanto 12,50% deles responderam que não há PPP nas escolas em que atuam.

Grande parte dos docentes, 41,67%, não soube responder e ainda 4,17% não responderam a questão (Tabela 16).

Tabela 16 – Possibilidades para construção e implementação do PPP - Professores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO	f	%
Possibilidades para construção e implementação do PPP	Possibilidades para construção do PPP	“Boa relação entre os membros da escola”	“Uma boa relação entre os membros da escola.”	13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29	13	27.08
		“A escola possui uma equipe comprometida”	“A escola possui uma equipe comprometida e com boa vontade para elaborar o PPP.”	1, 3, 4, 12, 33, 37, 38, 44, 46	9	18.75
		“Não há facilitadores”	“Não há facilitadores, se houvesse a escola teria tudo o que precisa.”	9, 10, 11, 23, 27, 30, 35, 36, 42	9	18.75
		“Não sei”	“Não sei”	2,5,6,7,8,14,16,31,32, 34,39,40 41,43,45,47,48	17	35.42
	Possibilidades para implementação do PPP	“Bom relacionamento”	“Um bom relacionamento, clima de trabalho bom com respeito e união.”	3, 4, 13, 17, 18, 20, 22, 24, 29	9	18.75

		“Boa vontade da equipe diretiva e responsabilidade dos educadores”	“Uma boa vontade da equipe diretiva e a responsabilidade e dos educadores.”	1, 21, 25, 28, 37, 38	6	12.50
		“Reuniões frequentes de todos”	“As reuniões frequentes com o encontro de todos.”	15	1	2.08
		“Supervisão atuante”	“Uma supervisão atuante.”	36	1	2.08
		“Não há implementação do PPP”	“Não há implementação do PPP”	2,5,6	3	6.25
		“Não há PPP na escola”	“Não há PPP na escola”	7,8,9,10,11,12	6	12.50
		“Não sei”	“Não sei”	14,23,26,27,30,31,32,33,34,35,,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48	20	41.67
		Não responderam	Não responderam	16,19	2	4.17

#### **5.1.5.4 Apresentação e análise de dados referentes à quinta questão de investigação – Profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais**

Também para a questão de investigação em análise, estes profissionais nada informaram. Responderam “não sei” para as questões fechadas e não responderam as questões abertas do questionário.

#### **5.1.5.5 Apresentação e análise de dados referentes à quinta questão de investigação – Pais/mães/responsáveis**

Do mesmo modo, estes sujeitos nada informaram para a questão de investigação em comento. Responderam “não sei” para as questões fechadas e não responderam as questões abertas do questionário.

#### **5.1.5.6 Apresentação e análise de dados referentes à quinta questão de investigação – Estudantes**

Os estudantes também nada souberam sobre essa questão de investigação. Responderam “não sei” para as questões fechadas e as questões abertas não foram respondidas.

Face a esses dados coletados para responder a quinta questão de investigação que objetivou identificar as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do PPP, constatou-se que os fatores possibilitadores para a elaboração do documento mais destacados pelos sujeitos foram a colaboração da equipe diretiva e dos professores, conforme 60% dos gestores (Tabela 14); a boa vontade dos profissionais da escola, de acordo com 50% dos supervisores (Tabela 15) e o compromisso da equipe escolar, segundo 18,75% dos professores (Tabela 16).

Torna-se relevante registrar o antagonismo existente nas opiniões desses sujeitos, pois essas declarações contradizem as respostas referentes às dificuldades para a elaboração do PPP, uma vez que o maior impasse, destacado por eles para sua construção, foi a falta de participação dos agentes educativos (Tabelas 5, 6, 7).

Na sequência, foi assinalada por 20% dos gestores (Tabela 14) a abertura da escola ao diálogo como uma situação que facilita a construção do PPP e por 27,08% dos professores (Tabela 16), as boas relações interpessoais como um aspecto favorável ao processo de elaboração do documento.

Entretanto, declararam que inexistem situações ou condições favoráveis para a construção do PPP nas escolas, 20% dos gestores (Tabela 14), 50% dos supervisores (Tabela 15) e 18,75% dos professores (Tabela 16).

No que se refere aos fatores possibilitadores para a implementação do PPP, as declarações mais frequentes apontaram para a disponibilidade dos funcionários, conforme 20% dos gestores (Tabela 14), a boa vontade dos professores, segundo 25% dos supervisores (Tabela 15) e a boa vontade e responsabilidade da equipe escolar, de acordo com 12,5% dos professores (Tabela 16).

O alcance de metas e objetivos do PPP foi o segundo fator possibilitador para a implementação do documento, na opinião de 20% dos gestores (Tabela 14).

Na sequência, as boas relações interpessoais foram destacadas por 18,75% dos professores (Tabela 16). Estes sujeitos citaram ainda como situações favoráveis à implementação do PPP a ocorrência de reuniões dos educadores, 2,08% deles (Tabela 16) e a existência de uma supervisão atuante, também apontada por 2,08% dos docentes (Tabela 16).

Mais uma vez, as respostas alusivas às situações/condições favoráveis à implementação do PPP contradizem as declarações relativas às situações/condições desfavoráveis à implementação do PPP, cujas respostas se referiram à falta de interesse, participação e ao individualismo dos professores (Tabelas 5, 6, 7).

Apesar dessas respostas contraditórias, considera-se positiva a sensibilidade dos sujeitos em relação às possibilidades de superação dos impasses das escolas para construir e implementarem seus projetos político-pedagógicos, pois não há negação de aspectos potencialmente favoráveis para a realização dessa tarefa.

O que se observa neste estudo remete, invariavelmente, à reflexão acerca da (não) qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras. De acordo com a análise de Lück (2010, p. 59),

Observa-se na educação brasileira, que estamos longe de levar os nossos alunos a aprenderem pelo menos os padrões básicos de domínio da língua pátria e do raciocínio matemático, fundamentais para todas as demais aprendizagens e para a atuação efetiva na vida.

Considerando, portanto, o que revelam os dados da realidade investigada, conclui-se que a superação dos óbices que se interpõem no cotidiano escolar e a atuação na margem das potencialidades existentes para a construção e concretização do projeto político-pedagógico constitui-se uma conquista ainda a ser alcançada, porém exequível.

Justifica-se essa atitude positiva face a esse desafio no pensamento de Marx (1985, p.130):

[...] a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos são captadas no processo de seu devir.

Defende-se, assim, que esta não é só uma necessidade, face aos indicadores pouco animadores da educação nacional, mas uma possibilidade histórica que demanda o esforço de todos os sujeitos escolares para promoverem mudanças individuais e organizacionais, pois

Os autoritarismos, os improvisos, as mesmices, os comodismos, os imobilismos e as resistências infundadas são os ingredientes perfeitos para que uma escola voltada para a maioria da população não se concretize em projeto viável, ao contrário, continue sendo só utopia de alguns (Resende, 2013, p. 89).

Para finalizar, ratifica-se que, para a escola cumprir o papel social que dela se espera, é essencial que a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico sejam alicerçadas em uma gestão participativa, de desenvolvimento das autonomias dos sujeitos educativos, e que o seu processo de avaliação e reelaboração seja uma prática coletiva permanente, como oportunidade de novas aprendizagens, convergentes para a realização de sua finalidade essencial: a oferta de serviços educacionais de qualidade que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento humanos.

## **CONCLUSÃO**

O objetivo geral deste trabalho foi conhecer os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico, o que se considera ter-se alcançado.

Todavia, deve-se reconhecer que não se trata de um estudo conclusivo acerca do tema investigado tampouco de empreender generalizações, o que não se coadunaria com a perspectiva de estudo de caso que caracteriza este estudo. Ademais, há que se considerar a complexidade da realidade, a possibilidade de diversos olhares e, conseqüentemente, de múltiplas interpretações dos dados coletados sobre ela.

Intenta-se, no entanto, apresentar as respostas possibilitadas pelo estudo empírico às questões de investigação propostas, assim como realizar algumas reflexões, à guisa de considerações finais sobre o problema que motivou o estudo.

Para a concretização deste trabalho, inicialmente buscou-se uma ampla revisão de literatura, a fim de melhor compreender-se o objeto de estudo selecionado para a investigação, isto é, o projeto político-pedagógico da escola.

Para tal, foi necessária uma digressão acerca das políticas educacionais gestadas a partir da década de 90, cujas diretrizes apontaram para a escola como a instância de concepção e gestão dos projetos educativos, tendo como pressupostos a autonomia e a gestão democrática da escola.

Dessa forma, com base nos referenciais teórico-metodológicos estudados, concluiu-se que o projeto político-pedagógico é a ferramenta de planejamento e avaliação do trabalho educativo da escola, pelo qual a comunidade escolar constrói, coletivamente, sua identidade no processo de construção e implementação desse documento.

Para a realização do estudo empírico, optou-se pela metodologia de inquérito por questionários, aplicados aos gestores escolares; supervisores escolares; professores; profissionais da educação (administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais); pais/mães/responsáveis e estudantes. Utilizou-se também o diário de campo, elaborado através das observações realizadas nas escolas pesquisadas.

Essa metodologia pautou-se pelas cinco questões de investigação elaboradas, as quais permitiram melhor conhecer-se a temática em comento.

A primeira questão de investigação, que diz respeito às concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do PPP, permitiu concluir-se que a totalidade dos gestores e

supervisores e ainda 58,33% dos professores, como apreensão teórica, entendem o PPP como documento organizador das ações da escola.

Entretanto, entre os demais investigados, prevalece o total desconhecimento acerca do assunto, isto é, os profissionais da educação – administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais – declararam que nada sabem sobre o tema.

De igual modo, a totalidade dos pais/mães/responsáveis e dos estudantes nada soube responder aos questionamentos referentes a esta primeira questão de investigação.

A segunda questão de investigação pretendeu identificar as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do PPP, tendo-se constatado que as maiores dificuldades para a elaboração do documento, apontadas pelos gestores, supervisores e professores dizem respeito à falta de participação dos agentes escolares, seguida da falta de tempo, falta de conhecimento sobre o PPP e falta de iniciativa da gestão escolar.

Constam ainda entre os óbices revelados pelos professores, para a construção do PPP, a falta de conscientização sobre a importância do documento, a falta de iniciativa da Secretaria de Educação, a rotatividade de professores nas escolas, a falta de consenso sobre as diretrizes da escola, a falta de autonomia da escola e a gestão escolar não democrática.

Quanto à implementação do PPP, foram mais destacados os seguintes impasses relacionados aos docentes: o individualismo e a falta de interesse e participação dos professores. Em seguida, os problemas relativos à gestão escolar foram realçados como falta de interesse e iniciativa dos gestores. Constam ainda como dificultadores a falta de tempo, a rotatividade dos professores na escola e a falta de conscientização sobre a importância do PPP.

Para esta segunda questão de investigação, os demais sujeitos, ou seja, os profissionais da educação – administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais – os pais/mães/responsáveis e estudantes revelaram nada saberem a respeito.

A terceira questão de investigação, relacionada à participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do PPP, possibilitou concluir-se que 50% dos supervisores não participaram, bem como a totalidade dos professores, dos profissionais da educação – administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais, dos pais/mães/responsáveis e dos estudantes também não participou desse processo. Somente 40% dos gestores declararam que tiveram participação na elaboração do PPP das escolas.

A quarta questão de investigação tratou da efetiva implementação do PPP elaborado para a escola. Face aos dados obtidos, foi possível concluir-se que a escola que declarou ter elaborado o documento não o toma como referência para as decisões relativas ao seu funcionamento, seja no aspecto administrativo, seja no pedagógico. As respostas obtidas para os questionamentos referentes a essa questão de investigação não convergiram, na generalidade, para a conformidade das ações educativas às diretrizes do PPP da escola.

A quinta questão de investigação pretendeu identificar as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do PPP, concluindo-se que no tocante aos fatores facilitadores para a elaboração do documento, os mais destacados foram a colaboração da equipe diretiva e dos professores, a boa vontade dos profissionais da escola e o compromisso da equipe escolar.

Foram assinaladas também como possibilidades para a elaboração do PPP a abertura da escola ao diálogo e as boas relações interpessoais dos educadores.

Por outro lado, 20% dos gestores, 50% dos supervisores e 18,75% dos professores declararam que não existem situações ou condições favoráveis para a construção do PPP nas escolas.

Quanto aos fatores possibilitadores para a implementação do PPP, as declarações mais frequentes apontaram para a disponibilidade dos funcionários, a boa vontade dos professores, a boa vontade e responsabilidade da equipe escolar e o alcance de metas e objetivos do PPP.

Também foram destacadas as boas relações interpessoais, a ocorrência de reuniões dos educadores e a existência de uma supervisão atuante na escola.

Com base na análise das respostas obtidas para as questões de investigação e, conforme já mencionado, não se tem o intuito de concluir o assunto, mas, ao contrário, reconhecer os limites deste trabalho e apontar sugestões para a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos acerca do projeto político-pedagógico da escola, a fim de contribuir para a transformação da realidade investigada.

Quanto às limitações da investigação, deve-se ressaltar que, inicialmente, a ideia do trabalho incluía a utilização de entrevistas para complementar a coleta de dados através dos questionários, porém essa pretensão não se concretizou em razão da limitação temporal para a realização da investigação.

Ademais, previa-se no projeto elaborado para este estudo a análise dos projetos político-pedagógicos das escolas, na perspectiva de se proceder à triangulação de dados

através das informações coletadas com a aplicação dos questionários e da análise do diário de campo. No entanto, das três escolas pesquisadas, duas delas ainda não elaboraram seus projetos e a outra escola não disponibilizou o documento.

Outra limitação evidenciada quanto à realização da pesquisa advém da falta de abertura das escolas para as pesquisas educacionais, o que dificulta o acesso às informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho.

Na perspectiva de colmatar as lacunas deste trabalho, sugere-se que o universo da pesquisa seja ampliado, a fim de que se aprofundem os conhecimentos acerca da concepção e gestão dos projetos político-pedagógicos das escolas.

De grande valia para essa finalidade é também a análise dos documentos da escola, sejam os projetos político-pedagógicos, sejam outros que revelem o planejamento das atividades desenvolvidas, tendo em vista que a análise documental é uma importante técnica na pesquisa qualitativa, complementando informações ou desvelando novos aspectos do problema.

Assim ao finalizar este estudo, espera-se contribuir para o pensamento educacional brasileiro, especialmente maranhense, no que tange à construção e implementação dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Nesse sentido, ressalta-se, com entusiasmo, que essa pretensão começou a se concretizar em uma das escolas pesquisadas, suscitando o interesse da gestora e das professoras que participaram como sujeitos da investigação, para organizarem grupos de estudos na perspectiva de, ao construir conhecimentos sobre o PPP, realizarem a primeira iniciativa de elaboração do PPP da escola. Nessa tarefa, a pesquisadora se engajou, disponibilizando-se a compartilhar os saberes resultantes deste trabalho, bem como as fontes bibliográficas referentes ao tema.

Entende-se, assim, ser este o fim último da pesquisa científica: conhecer a realidade para nela intervir como sujeitos construtores da história, enfatizando-se o caráter sempre provisório dos conhecimentos produzidos, sujeitos ao dinamismo da realidade social.

## **BIBLIOGRAFIA**

## **Bibliografia**

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.

Anderson, P. (1995). Balanço do neoliberalismo. In Sader, E., & Gentili, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION - Manual de publicação da APA. Porto Alegre: Penso, 2012.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In Barroso, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n. 2. Braga: Universidade do Minho.

Barroso, J. (2009). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In Moreira, A., & Amaral, A. *Autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Betini, G. A. (2005). A construção do PPP da escola. In *Edu@ção- Rev. Ped. UNIPINHAL*, Vol.1, n.3.

Bobbio, N. (2000). *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bordignon, G., & Gracindo, R. V. (2006). Gestão da educação: o município e a escola. In Ferreira, N. S. C., & Aguiar, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.

Boron, A. (1995). A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In Sader, E., & Gentili, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes.

Cabral Neto, A., & Almeida, M. D. (2001). O projeto político-pedagógico na gestão descentralizada. *Gestão em Ação*, Vol. 4, n. 2, Salvador.

Cabral Neto, A. (2009). Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In França, M., & Bezerra, M. C. (Orgs.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Liber Livros.

Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário, R. *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2008). A escola: das promessas às incertezas. *Educação Unisinos*, Vol. 12, n. 2, p. 73-81.

Caria, A. de S. (2010). *Projeto político-pedagógico: importância histórica de uma prática em crise*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de mestre, orientada por Moacir Gadotti. São Paulo.

Carvalho, E. J. G. (2009). Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. *Educação e Sociedade*, Vol. 30, n.109, p.1139-1166. Campinas.

Castro neves, C. M. (2013). Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In Veiga, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papyrus.

Cavagnari, L. B. (2011). Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: Veiga, I. P. A., & Resende, L. M. G. de. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papyrus.

Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*. Vol.24, n.85. Campinas.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In. *ACTAS DO XVII COLÓQUIO ADMEE-EUROPA*.

Dourado, L. F. (2008). A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In Ferreira, N. S. C. (Org). *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez.

Dublante, C. A. S. (2011). *Gestão escolar: fundamentos e práticas no contexto das escolas públicas*. São Luís: EDUFMA.

Dublante, C. A. S., & Coutinho, A. F. (2012). Gestão escolar democrática: uma prática inconclusa no espaço das instituições escolares. In Lima, F. das C. S., Lima, L. P. M., & Cardozo, M. J. P. B. (Orgs.). *Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização*. São Luís: EDUFMA.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Frigotto, G. (2009). Política e gestão educacional na contemporaneidade. In Oliveira, D. A., & Ferreira, E. B. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Gadotti, M. (2010). *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (2012). Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In Gadotti, M., & Romão, J. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M., & Romão, J. (Orgs.). (2012). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.

Gamboa, S. S. (2005). Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In Santos Filho, J. C., & Gamboa, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez.

Gandin, D., & Gandin, L. A. (2011). *Temas para um projeto político-pedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes.

Gentili, P. (2005). Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In Lombardi, C. F., Saviani, D., & Sanfelice, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR.

Gil, A. C. (2004). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gracindo, R. V. (2004). Projeto político-pedagógico: retrato da escola em movimento. In Aguiar, M. A. (Org). *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: CNTE.

Gramsci, A. (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Hargreaves, A. (1998). *Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado*. Madri: Morata.

Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hora, D. L. (2007). *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da gestão colegiada*. Campinas: Papyrus.

Ianni, O. (1996). *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C., & Alves, N. (2012). (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de., & Toschi, M. S. (2013). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lück, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em aberto*, Vol. 17, n. 72, Brasília.
- Lück, H. (2010). *Liderança em gestão escolar*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lück, H. (2011). *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. Petrópolis: Vozes.
- Lück, H. (2012). *A escola participativa: o gestor escolar*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Macedo, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola: processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- Malheiro, J. (2005). Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade? In *Aval. Pol. Públ. Educ.*, Vol.13, .46, Rio de Janeiro.
- Marques, M. O. (1990). Projeto pedagógico: a marca da escola. In *Revista Contexto e Educação*, n. 18, Ijuí: Unijuí.
- Marques, M. O. (2006). *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí.
- Martins, R. B. (2011). Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In Veiga, I. P. A., & Resende, L. M. G. de. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.
- Marx, K. (1985). Para a crítica da economia política. In *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Melo, L. S. (2006). A educação na antiguidade. In SOUSA, N. M. M. (Org.). *História da educação*. São Paulo: Avercamp.
- Mendonça, E. F. (2000). *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: Lapplane.
- Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, Vol. 9, n. 3, Rio de Janeiro.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Vol. 9, n. 2, São Paulo: UNESP.
- Moraes, R. (2009). Análise de conteúdo. In *Revista Educação*, Vol. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Morin, E. (2010). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Monteiro, S. C. (2002). Projeto político-pedagógico: as vozes das políticas educacionais no cotidiano da nossa formação. In Victorio Filho, A., & Monteiro, S. C. F. (Orgs.). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nunes, A. (2000). O projecto educativo de escola no projecto de uma escola aprendente. In *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. p. 239-247, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, D. A. (Org.). (1997). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, O. S., Pereira, S. M., Drabach, N. P., & Pereira, I. C. B. (2009). O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia escolar: um estudo de caso. *IX Congresso Nacional de Educação*, PUCPR.
- Padilha, P. R. (2008). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2011). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- Paro, V. H. (2012). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez.
- Paulani, L. M. (2006). O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In Lima, J. C. F., & Neves, L. M. W. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ EPSJV.
- Pereira, M. I. B., & Botler, A. M. H. (2012). A qualidade do ensino como conceito inerente à ação gestora escolar. In *Revista de Ciência, Tecnologia e Humanidades do IFPE*, Vol. 4, n. 1.
- Pimenta, S. G. (1993). A construção do projeto político-pedagógico na escola de 1º grau. *Ideias*, n. 8, São Paulo: FDE.
- Pinheiro, M. E. (2011). A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In Veiga, I. P. A., & Resende, L. M. G. de (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papyrus.
- Pires, E. D. P. B. (2011). *Projeto pedagógico e política educacional: um estudo em escolas da rede estadual de ensino da Bahia*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de doutor, orientada por Sonia Guibilei, Campinas.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina.

- Resende, L. M. G. de. (2011). A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In Veiga, I. P. A., & Resende, L. M. G. de. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus.
- Resende, L. M. G. de. (2013). Paradigma-relações de poder-projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In Veiga, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.
- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Factor.
- Rios, T. A. (1993). A autonomia como projeto-horizonte ético-político. In *A autonomia e qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo : FDE
- Saviani, D. (2008). *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por outra política educacional*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). *Educação do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados.
- Severino, A. J. (1998). O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. *Revista de educação AEC*, n. 107, Brasília: AEC.
- Severino, A. J. (2006). Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In Lima, J. C., & Neves, L. M. W (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV.
- Silva, M. A. (2003). Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. In *Caderno CEDES*, Vol. 23, n. 61, p. 283-301, Campinas.
- Sousa, J. V. (2011). Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. In Veiga, I. P. A., & Resende, L. M. G. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papirus.
- Souza, A. L. L. de. (2008). Estado e educação pública: tendências administrativas. In Oliveira, D. A. (Org). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. São Paulo: Editora Penso.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Távora, M. J. de S. (2010). O projeto político-pedagógico na produção acadêmico-científica brasileira: a retomada do conhecimento. *Revista Cocar*, Vol. 4, n.7, Pará.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 21, n. 1, Universidade do Minho.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcellos, C. S. (2012). *Planejamento: projeto de ensino – aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad.

Vasconcellos, C. S. (2013). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad.

Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Veiga, I. P. A., & Fonseca, M. (Orgs.). (2001). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papirus.

Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno CEDES*, Vol. 23, n. 61, p. 267-281, Campinas.

Veiga, I. P. A. (2005). (Re)significação do projeto político-pedagógico no projeto de cidade. In *Gestão em ação*, Vol. 8, n. 1, p. 7-16, Salvador: UFBA.

Veiga, I. P. A. (2011). Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: Veiga, I. P. A., & Resende, L. M. G. de (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papirus.

Veiga, I. P. A. (Org.). (2012). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto pedagógico*. São Paulo: Papirus.

Veiga, I. P. A. (Org.). (2013). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus.

Veiga, I. P. A. (2013). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In Veiga, I. P. A. (Org.). (2013). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus.

Zavaglia. (2008). Critérios de validade científica nas ciências humanas. In *Revista do Centro de Educação Santa Maria-RS*, Vol. 33, n. 3, p. 469-480.

## **Webgrafia**

Lukács, G. (2014). As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In [moviments.net/espaimarx/docs/818f4654ed39a1c147d1e51a0ffb4cb.pdf](http://moviments.net/espaimarx/docs/818f4654ed39a1c147d1e51a0ffb4cb.pdf). Acedido em 01 de setembro de 2014.

## **Legislação**

Brasil. (1988). *Constituição Federal*. Constituição da República Federativa do Brasil, DF.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-*Lei n. 9.394/96*. Brasília: MEC.

## **APÊNDICES**

## Apêndice I – Solicitação para realização da pesquisa à gestão da escola

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
TEMA DA DISSERTAÇÃO: CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: IMPASSES E POSSIBILIDADES  
MESTRANDA: ILDETE PINHEIRO DOMINICI  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO

Ilmo. Sr (a) \_\_\_\_\_ ,

Ildete Pinheiro Dominici, professora, vem *mui* respeitosamente solicitar a V. S<sup>a</sup>. permissão para realizar a pesquisa de campo nesta escola que culminará com sua dissertação de mestrado realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa – Portugal, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa envolve aplicação de questionários aos gestores, professores, supervisores, demais profissionais da educação, alunos e pais/mães/responsáveis, além de observações de campo e consulta ao projeto político-pedagógico da escola.

Certa de sua atenção e disponibilidade, agradece.

São Luís – MA, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

---

Ildete Pinheiro Dominici

## **Apêndice II – Solicitação para realização da pesquisa aos supervisores escolares**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
TEMA DA DISSERTAÇÃO: CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: IMPASSES E POSSIBILIDADES  
MESTRANDA: ILDETE PINHEIRO DOMINICI  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO

Caro(a) Supervisor(a),

Ildete Pinheiro Dominici, professora, vem *mui* respeitosamente solicitar a V. S<sup>a</sup>. que se disponibilize a responder um questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de mestrado realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa – Portugal, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo.

Certa de sua atenção e disponibilidade, agradece.

São Luís – MA, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Ildete Pinheiro Dominici

### **Apêndice III – Solicitação para realização da pesquisa aos professores**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
TEMA DA DISSERTAÇÃO: CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: IMPASSES E POSSIBILIDADES  
MESTRANDA: ILDETE PINHEIRO DOMINICI  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO

Caro(a) Professor(a),

Ildete Pinheiro Dominici, professora, vem *mui* respeitosamente solicitar a V. S<sup>a</sup>. que se disponibilize a responder um questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de mestrado realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa – Portugal, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo.

Certa de sua atenção e disponibilidade, agradece.

São Luís – MA, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Ildete Pinheiro Dominici

#### **Apêndice IV – Solicitação para realização da pesquisa aos profissionais da educação**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
TEMA DA DISSERTAÇÃO: CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: IMPASSES E POSSIBILIDADES  
MESTRANDA: ILDETE PINHEIRO DOMINICI  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO

Caro(a) Profissional da Educação,

Ildete Pinheiro Dominici, professora, vem *mui* respeitosamente solicitar a V. S<sup>a</sup>. que se disponibilize a responder um questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de mestrado realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa – Portugal, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo.

Certa de sua atenção e disponibilidade, agradece.

São Luís – MA, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Ildete Pinheiro Dominici

## **Apêndice V – Solicitação para realização da pesquisa aos pais / mães / responsáveis**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
TEMA DA DISSERTAÇÃO: CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: IMPASSES E POSSIBILIDADES  
MESTRANDA: ILDETE PINHEIRO DOMINICI  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO

Caro(a) Pai / Mãe / Responsável,

Ildete Pinheiro Dominici, professora, vem *mui* respeitosamente solicitar a V. S<sup>a</sup>. que se disponibilize a responder um questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de mestrado realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa – Portugal, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo.

Certa de sua atenção e disponibilidade, agradece.

São Luís – MA, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Ildete Pinheiro Dominici

**Apêndice VI – Solicitação para realização da pesquisa aos pais/ mães/ responsáveis referente à participação dos estudantes**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
TEMA DA DISSERTAÇÃO: CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: IMPASSES E POSSIBILIDADES  
MESTRANDA: ILDETE PINHEIRO DOMINICI  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO

Caro(a) Pai / Mãe / Responsável,

Ildete Pinheiro Dominici, professora, vem *mui* respeitosamente solicitar a V. S<sup>a</sup>. que autorize a participação do(a) aluno(a) do \_\_\_\_\_ como sujeito da pesquisa de campo que contribuirá para a conclusão da dissertação de mestrado realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa – Portugal, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa envolve a aplicação de questionários necessários ao alcance dos objetivos propostos no referido trabalho.

Certa de sua atenção e disponibilidade, agradece.

São Luís – MA, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

---

Ildete Pinheiro Dominici

## Apêndice VII – Questionário dirigido aos gestores escolares

Estimado (a) Gestor (a),

Este questionário visa à coleta de dados para a dissertação intitulada “Construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola: impasses e possibilidades” no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa – Portugal, cujo objetivo geral é investigar os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

Peço sua valiosa colaboração para responder este questionário, assegurando-lhe confidencialidade e anonimato de suas respostas, as quais serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Obrigada pela disponibilidade e cooperação.

Ildete Pinheiro Dominici

1. Marque um X no quadro que corresponde à sua situação:

1.1. Sexo:  Feminino  Masculino

1.2. Idade:  Até 35 anos  De 36 a 50 anos  Mais de 50 anos

1.3. Formação escolar:  Nível médio

Graduação em nível superior. Qual? \_\_\_\_\_

Especialização

Mestrado

\_\_\_\_\_

Doutorado

1.4. Tempo de experiência em gestão escolar:

Até 5 anos

De 6 a 10 anos

Mais de 10 anos

1.5. Tempo de trabalho como gestor (a) desta escola:

Até 5 anos

De 6 a 10 anos

Mais de 10 anos

1.6. Tempo de trabalho em educação:

Até 10 anos

De 11 a 20 anos

Mais de 20 anos

2. O que você entende por projeto político-pedagógico da escola?

3. Você considera que é importante a escola ter um projeto político-pedagógico?

Sim. Por quê?

Não

Não sei

4. Você considera que a escola tem a autonomia necessária para elaborar e implementar seu projeto político-pedagógico?

Sim. Por quê?

Não

Não sei

5. Você considera que as práticas de gestão da escola oportunizam a participação de todos os agentes educativos na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico?

Sim. Por quê?

Não

Não sei

6. Que situações / condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

7. Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

8. Na sua opinião, qual a contribuição do projeto político-pedagógico para o cumprimento do papel social da escola?

9. Existe projeto político-pedagógico na escola?

Sim

Não

Não sei

10. Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Gestor (a) / gestores (as)

Supervisores (as)

Professores (as)

Outros profissionais que trabalham na escola. Quais? \_\_\_\_\_

Alunos (as)

Membros do Conselho de Classe

Membros do Conselho Escolar

Membros da Associação de Pais e Mestres

Membros da comunidade local

—

Membros da Secretaria de Educação

Outras pessoas. Quais? \_\_\_\_\_

Não sei

11. Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Sim

Não

12. O projeto político-pedagógico está disponível de que modo na escola?

Em documento impresso

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Não sei

13. O projeto político-pedagógico está adequado à realidade e às necessidades da escola?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

14. O regimento interno da escola está atualizado de acordo com as orientações do projeto político-pedagógico?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

15. A matriz curricular desenvolvida na escola tem como base as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

16. Você considera que o planejamento das atividades da escola segue as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

17. Você considera que as metodologias / atividades desenvolvidas pelos (as) professores (as) nas salas de aula levam em consideração as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

18. Você considera que os objetivos do projeto político-pedagógico para este ano letivo (2014) estão sendo alcançados?

Sim, totalmente.

Sim, parcialmente. Por quê? \_\_\_\_\_

Não. Por quê? \_\_\_\_\_

Não sei

19. Explique, por favor, como é implementado/concretizado o projeto político-pedagógico nas práticas educativas da escola.

20. Com qual periodicidade o projeto político-pedagógico da escola é avaliado/reelaborado?

21. Quais as razões que motivam a avaliação/reelaboração do projeto político-pedagógico da escola?

22. Que situações/condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a implementação/concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

23. Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a implementação / concretização do projeto político pedagógico? Por quê?

Utilize este espaço, caso queira complementar alguma resposta.

## Apêndice VIII – Questionário dirigido aos supervisores escolares

Estimado (a) Supervisor (a),

Este questionário visa à coleta de dados para a dissertação intitulada “Construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola: impasses e possibilidades” no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa – Portugal, cujo objetivo geral é investigar os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

Peço sua valiosa colaboração para responder este questionário, assegurando-lhe confidencialidade e anonimato de suas respostas, as quais serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Obrigada pela disponibilidade e cooperação.

Ildete Pinheiro Dominici

1. Marque um X no quadro que corresponde à sua situação:

1.1. Sexo:  Feminino  Masculino

1.2. Idade:  Até 35 anos  De 36 a 50 anos  Mais de 50 anos

1.3. Formação escolar:  Nível médio

Graduação em nível superior. Qual? \_\_\_\_\_

Especialização

Mestrado

Doutorado

1.4. Tempo de trabalho em educação:

Até 10 anos

De 11 a 20 anos

Mais de 20 anos

1.5. Tempo de trabalho como supervisor(a) nesta escola:

Até 5 anos

De 6 a 10 anos

Mais de 10 anos

2. O que você entende por projeto político-pedagógico da escola?

3. Você considera que é importante a escola ter um projeto político-pedagógico?

Sim. Por quê?

Não

Não sei

4. Você considera que a escola tem a autonomia necessária para elaborar e implementar seu projeto político-pedagógico?

Sim. Por quê?

Não

Não sei

5. Você considera que as práticas de gestão da escola oportunizam a participação de todos os agentes educativos na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico?

Sim. Por quê?

Não

Não sei

6. Que situações/condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

7. Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

8. Na sua opinião, qual a contribuição do projeto político-pedagógico para o cumprimento do papel social da escola?

9. Existe projeto político-pedagógico na escola?

Sim

Não

Não sei

10. Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Gestor (a) / gestores (as)

Supervisores (as)

Professores (as)

Outros profissionais que trabalham na escola. Quais? \_\_\_\_\_

Alunos (as)

Membros do Conselho de Classe

Membros do Conselho Escolar

Membros da Associação de Pais e Mestres

Membros da comunidade local

Membros da Secretaria de Educação

Outras pessoas. Quais? \_\_\_\_\_

Não sei

11. Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Sim  Não

12. O projeto político-pedagógico está disponível de que modo na escola?

Em documento impresso

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Não sei

13. O projeto político-pedagógico está adequado à realidade e às necessidades da escola?

Sim  Não. Por quê?  Não sei

14. O regimento interno da escola está atualizado de acordo com as orientações do projeto político-pedagógico?

Sim  Não. Por quê?  Não sei

15. A matriz curricular desenvolvida na escola tem como base as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Sim  Não. Por quê?  Não sei

16. Você considera que o planejamento das atividades da escola segue as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Sim  Não. Por quê?  Não sei

17. Você considera que as metodologias / atividades desenvolvidas pelos (as) professores (as) nas salas de aula levam em consideração as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Sim  Não. Por quê?  Não sei

18. Você considera que os objetivos do projeto político-pedagógico para este ano letivo (2014) estão sendo alcançados?

Sim, totalmente.

Sim, parcialmente. Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Não. Por quê? \_\_\_\_\_

Não sei

19. Explique, por favor, como é implementado/concretizado o projeto político-pedagógico nas práticas educativas da escola.

20. Com qual periodicidade o projeto político-pedagógico da escola é avaliado/reelaborado?

21. Quais as razões que motivam a avaliação/reelaboração do projeto político-pedagógico da escola?

22. Que situações/condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a implementação/concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

23. Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a implementação / concretização do projeto político pedagógico? Por quê?

Utilize este espaço, caso queira complementar alguma resposta.

## Apêndice IX – Questionário dirigido aos professores

Estimado (a) Professor (a),

Este questionário visa à coleta de dados para a dissertação intitulada “Construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola: impasses e possibilidades” no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa – Portugal, cujo objetivo geral é investigar os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

Peço sua valiosa colaboração para responder este questionário, assegurando-lhe confidencialidade e anonimato de suas respostas, as quais serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Obrigada pela disponibilidade e cooperação.

Ildete Pinheiro Dominici

1. Marque um X no quadro que corresponde à sua situação:

1.1. Sexo:

Feminino

Masculino

1.2. Idade:

Até 35 anos

De 36 a 50 anos

Mais de 50 anos

1.3. Formação escolar:

Nível médio

Graduação em nível superior. Qual? \_\_\_\_\_

Especialização

Mestrado

\_\_\_\_\_

Doutorado

1.4. Tempo de trabalho em educação:

Até 10 anos

De 11 a 20 anos

Mais de 20 anos

1.5. Tempo de trabalho como professor desta escola:

Até 5 anos

De 6 a 10 anos

Mais de 10 anos

2. O que você entende por projeto político-pedagógico da escola?

3. Você considera que é importante a escola ter um projeto político-pedagógico?

Sim. Por quê?

Não

Não sei

4. Você considera que a escola tem a autonomia necessária para elaborar e implementar seu projeto político-pedagógico?

Sim. Por quê?

Não

Não sei

5. Você considera que as práticas de gestão da escola oportunizam a participação de todos os agentes educativos na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico?

Sim. Por quê?

Não

Não sei

6. Que situações/condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

7. Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

8. Na sua opinião, qual a contribuição do projeto político-pedagógico para o cumprimento do papel social da escola?

9. Existe projeto político-pedagógico na escola?

Sim

Não

Não sei

10. Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Gestor (a) / gestores (as)

Supervisores (as)

Professores (as)

Outros profissionais que trabalham na escola. Quais? \_\_\_\_\_

Alunos (as)

Membros do Conselho de Classe

Membros do Conselho Escolar

Membros da Associação de Pais e Mestres

Membros da comunidade local

Membros da Secretaria de Educação

Outras pessoas. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Não sei

11. Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Sim

Não

12. O projeto político-pedagógico está disponível de que modo na escola?

Em documento impresso

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Não sei

13. O projeto político-pedagógico está adequado à realidade e às necessidades da escola?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

14. O projeto político-pedagógico está adequado à realidade e às necessidades da turma/ano que você leciona?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

15. O regimento interno da escola está atualizado de acordo com as orientações do projeto político-pedagógico?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

16. A matriz curricular desenvolvida na escola tem como base as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

17. Você considera que a proposta curricular elaborada para a turma/ano que você leciona tem como base as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

18. Você considera que o planejamento das atividades da escola segue as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

19. Você considera que o planejamento das atividades para a turma/ano que você leciona segue as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

20. Você considera que as metodologias/atividades desenvolvidas por você na sua turma/ano levam em consideração as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Sim

Não. Por quê?

Não sei

21. Você considera que os objetivos do projeto político-pedagógico para este ano letivo (2014) estão sendo alcançados?

Sim, totalmente.

Sim, parcialmente. Por quê? \_\_\_\_\_

Não. Por quê? \_\_\_\_\_

Não sei

22. Explique, por favor, como é implementado/concretizado o projeto político-pedagógico nas práticas educativas da escola.

23. Com qual periodicidade o projeto político-pedagógico da escola é avaliado/reelaborado?

24. Quais as razões que motivam a avaliação/reelaboração do projeto político-pedagógico da escola?

25. Que situações/condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a implementação/concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

26. Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a implementação / concretização do projeto político pedagógico? Por quê?

Utilize este espaço, caso queira complementar alguma resposta.

## Apêndice X – Questionário dirigido aos profissionais da educação

Estimado (a) Profissional da Educação,

Este questionário visa à coleta de dados para a dissertação intitulada “Construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola: impasses e possibilidades” no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa – Portugal, cujo objetivo geral é investigar os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

Peço sua valiosa colaboração para responder este questionário, assegurando-lhe confidencialidade e anonimato de suas respostas, as quais serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Obrigada pela disponibilidade e cooperação.

Ildete Pinheiro Dominici

1. Marque um X no quadro que corresponde à sua situação:

1.1. Sexo:  Feminino  Masculino

1.2. Idade:  Até 35 anos  De 36 a 50 anos  Mais de 50 anos

1.3. Formação escolar:  Nível fundamental  
 Nível médio  
 Graduação em nível superior. Qual? \_\_\_\_\_  
 Outras? \_\_\_\_\_

1.4. Tempo de trabalho em educação:

Até 10 anos

De 11 a 20 anos

Mais de 20 anos

1.5. Tempo de trabalho nesta escola:

Até 5 anos

De 6 a 10 anos

Mais de 10 anos

2. O que você entende por projeto político-pedagógico da escola?

3. Você considera que é importante a escola ter um projeto político-pedagógico? Por quê?

4. Que situações há na escola que você considera que são dificultadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

5. Que situações há na escola que você considera que são facilitadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

6. Existe projeto político-pedagógico na escola?

Sim

Não

Não sei

Se você respondeu SIM à questão anterior, por gentileza, responda as questões 7 a 10.

7. Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Gestor (a) / gestores (as)

Supervisores (as)

Professores (as)

—

Outros profissionais que trabalham na escola. Quais? \_\_\_\_\_

Alunos (as)

Membros do Conselho de Classe

Membros do Conselho Escolar

Membros da Associação de Pais e Mestres

Membros da comunidade local

Membros da Secretaria de Educação

Outras pessoas. Quais? \_\_\_\_\_

Não sei

8. Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Sim

Não

9. O projeto político-pedagógico está disponível de que modo em sua escola?

Em documento impresso

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Não sei

10. Explique, por favor, como o projeto político-pedagógico é concretizado nas práticas educativas da escola.

Utilize este espaço, caso queira complementar alguma resposta.

## Apêndice XI – Questionário dirigido aos pais / mães / responsáveis

Estimado (a) Pai / Mãe / Responsável,

Este questionário visa à coleta de dados para a dissertação intitulada “Construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola: impasses e possibilidades” no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa – Portugal, cujo objetivo geral é investigar os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

Peço sua valiosa colaboração para responder este questionário, assegurando-lhe confidencialidade e anonimato de suas respostas, as quais serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Obrigada pela disponibilidade e cooperação.

Ildete Pinheiro Dominici

1. Marque um X no quadro que corresponde à sua situação:

1.1. Sexo:  Feminino  Masculino

1.2. Idade:  Até 35 anos  De 36 a 50 anos  Mais de 50 anos

2. Você sabe o que é um projeto político-pedagógico da escola?

Sim  Sei mais ou menos/já ouvi falar

Não

3. Você considera que é importante a escola de seu (sua) filho (a) ter um projeto político-pedagógico? Por quê?

4. Escreva livremente sobre o que você entende por projeto político-pedagógico da escola.

5. Que situações há na escola que você considera que são dificultadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

6. Que situações há na escola que você considera que são facilitadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

7. Existe projeto político-pedagógico na escola de seu (sua) filho (a)?

Sim

Não

Não sei

Se você respondeu SIM à questão anterior, por gentileza, responda as questões 8 a 10.

8. Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Gestor (a) / gestores (as)

Supervisores (as)

Professores (as)

Outros profissionais que trabalham na escola. Quais? \_\_\_\_\_

Alunos (as)

Membros do Conselho de Classe

Membros do Conselho Escolar

Membros da Associação de Pais e Mestres

Membros da comunidade local

Membros da Secretaria de Educação

Outras pessoas. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Não sei

9. Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Sim

Não

10. O projeto político-pedagógico está disponível de que modo na escola?

Em documento impresso

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Não sei

11. Explique, por favor, como o projeto político-pedagógico é concretizado nas práticas educativas da escola?

Utilize este espaço, caso queira complementar alguma resposta.

## Apêndice XII – Questionário dirigido aos estudantes

Estimado (a) Estudante,

Este questionário visa à coleta de dados para a dissertação intitulada “Construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola: impasses e possibilidades” no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa – Portugal, cujo objetivo geral é investigar os impasses e possibilidades da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico.

Peço sua valiosa colaboração para responder este questionário, assegurando-lhe confidencialidade e anonimato de suas respostas, as quais serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

Obrigada pela disponibilidade e cooperação.

Ildete Pinheiro Dominici

1. Marque um X no quadro que corresponde à sua situação:

1.1. Sexo:  Feminino  Masculino

1.2. Idade:

---

1.3. Ano/turma:

---

1.4. Tempo de estudo nesta escola:

---

2. Você sabe o que é um projeto político-pedagógico da escola?

Sim  Sei mais ou menos/já ouvi falar

Não

3. Você considera que é importante sua escola ter um projeto político-pedagógico? Por quê?

4. Escreva livremente sobre o que você entende por projeto político-pedagógico da escola.
5. Que situações há na sua escola que você considera que são dificultadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?
6. Que situações há na sua escola que você considera que são facilitadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?
7. Existe projeto político-pedagógico na sua escola?

Sim

Não

Não sei

Se você respondeu SIM à questão anterior, por gentileza, responda as questões 8 a 10.

8. Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico de sua escola?

Gestor (a) / gestores (as)

Supervisores (as)

Professores (as)

Outros profissionais que trabalham na escola. Quais? \_\_\_\_\_

Alunos (as)

Membros do Conselho de Classe

Membros do Conselho Escolar

Membros da Associação de Pais e Mestres

Membros da comunidade local

Membros da Secretaria de Educação

\_\_\_\_\_

Outras pessoas. Quais? \_\_\_\_\_

Não sei

9. Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico de sua escola?

Sim

Não

10. O projeto político-pedagógico está disponível de que modo em sua escola?

Em documento impresso

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Não sei

11. Explique, por favor, como o projeto político-pedagógico é concretizado nas práticas educativas da escola.

Utilize este espaço, caso queira complementar alguma resposta.

### **Apêndice XIII - Questões específicas do questionário dos gestores escolares referentes às questões de investigação**

#### **Primeira questão de investigação: Quais as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do projeto político-pedagógico?**

Questão 2 – O que você entende por projeto político-pedagógico da escola?

Questão 3 – Você considera que é importante a escola ter um projeto político-pedagógico?

Questão 4 – Você considera que a escola tem a autonomia necessária para elaborar e implementar seu projeto político-pedagógico?

Questão 8 – Na sua opinião, qual a contribuição do projeto político-pedagógico para o cumprimento do papel social da escola?

#### **Segunda questão de investigação: Quais as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 6 – Que situações/condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

Questão 22 – Que situações/condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a implementação/concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

#### **Terceira questão de investigação: Como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 5 – Você considera que as práticas de gestão da escola oportunizam a participação de todos os agentes educativos na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico?

Questão 10 – Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Questão 11 – Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

#### **Quarta questão de investigação: O projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola?**

Questão 9 – Existe projeto político-pedagógico na escola?

Questão 12 – O projeto político-pedagógico está disponível de que modo na escola?

Questão 13 – O projeto político-pedagógico está adequado à realidade e às necessidades da escola?

Questão 14 – O regimento interno da escola está atualizado de acordo com as orientações do projeto político-pedagógico?

Questão 15 – A matriz curricular desenvolvida na escola tem como base as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Questão 16 – Você considera que o planejamento das atividades da escola segue as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Questão 17 – Você considera que as metodologias/atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula levam em consideração as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Questão 18 – Você considera que os objetivos do projeto político-pedagógico para este ano letivo estão sendo alcançados?

Questão 19 – Explique, por favor, como é implementado/concretizado o projeto político-pedagógico nas práticas educativas da escola.

Questão 20 – Com qual periodicidade o projeto político-pedagógico da escola é avaliado/reelaborado?

Questão 21 – Quais as razões que motivam a avaliação/reelaboração do projeto político-pedagógico da escola?

**Quinta questão de investigação: Quais as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 7 – Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

Questão 23 – Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a implementação/concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

#### **Apêndice XIV - Questões específicas do questionário dos supervisores escolares referentes às questões de investigação**

##### **Primeira questão de investigação: Quais as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do projeto político-pedagógico?**

Questão 2 – O que você entende por projeto político-pedagógico da escola?

Questão 3 – Você considera que é importante a escola ter um projeto político-pedagógico?

Questão 4 – Você considera que a escola tem a autonomia necessária para elaborar e implementar seu projeto político-pedagógico?

Questão 8 – Na sua opinião, qual a contribuição do projeto político-pedagógico para o cumprimento do papel social da escola?

##### **Segunda questão de investigação: Quais as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 6 – Que situações/condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

Questão 22 – Que situações/condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a implementação/concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

##### **Terceira questão de investigação: Como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 5 – Você considera que as práticas de gestão da escola oportunizam a participação de todos os agentes educativos na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico?

Questão 10 – Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Questão 11 – Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

##### **Quarta questão de investigação: O projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola?**

Questão 9 – Existe projeto político-pedagógico na escola?

Questão 12 – O projeto político-pedagógico está disponível de que modo na escola?

Questão 13 – O projeto político-pedagógico está adequado à realidade e às necessidades da escola?

Questão 14 – O regimento interno da escola está atualizado de acordo com as orientações do projeto político-pedagógico?

Questão 15 – A matriz curricular desenvolvida na escola tem como base as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Questão 16 – Você considera que o planejamento das atividades da escola segue as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Questão 17 – Você considera que as metodologias/atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula levam em consideração as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Questão 18 – Você considera que os objetivos do projeto político-pedagógico para este ano letivo estão sendo alcançados?

Questão 19 – Explique, por favor, como é implementado/concretizado o projeto político-pedagógico nas práticas educativas da escola.

Questão 20 – Com qual periodicidade o projeto político-pedagógico da escola é avaliado/reelaborado?

Questão 21 – Quais as razões que motivam a avaliação/reelaboração do projeto político-pedagógico da escola?

**Quinta questão de investigação: Quais as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 7 – Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

Questão 23 – Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a implementação/concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

## **Apêndice XV - Questões específicas do questionário dos professores referentes às questões de investigação**

### **Primeira questão de investigação: Quais as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do projeto político-pedagógico?**

Questão 2 – O que você entende por projeto político-pedagógico da escola?

Questão 3 – Você considera que é importante a escola ter um projeto político-pedagógico?

Questão 4 – Você considera que a escola tem a autonomia necessária para elaborar e implementar seu projeto político-pedagógico?

Questão 8 – Na sua opinião, qual a contribuição do projeto político-pedagógico para o cumprimento do papel social da escola?

### **Segunda questão de investigação: Quais as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 6 – Que situações/condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

Questão 25 – Que situações/condições há na escola que você considera que são dificultadoras/impasses para a implementação/concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

### **Terceira questão de investigação: Como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 5 – Você considera que as práticas de gestão da escola oportunizam a participação de todos os agentes educativos na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico?

Questão 10 – Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Questão 11 – Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

### **Quarta questão de investigação: O projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola?**

Questão 9 – Existe projeto político-pedagógico na escola?

Questão 12 – O projeto político-pedagógico está disponível de que modo na escola?

Questão 13 – O projeto político-pedagógico está adequado à realidade e às necessidades da escola?

Questão 14 – O regimento interno da escola está atualizado de acordo com as orientações do projeto político-pedagógico?

Questão 15 – A matriz curricular desenvolvida na escola tem como base as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Questão 16 – Você considera que o planejamento das atividades da escola segue as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Questão 17 – Você considera que as metodologias/atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula levam em consideração as diretrizes do projeto político-pedagógico?

Questão 18 – Você considera que os objetivos do projeto político-pedagógico para este ano letivo estão sendo alcançados?

Questão 19 – Explique, por favor, como é implementado/concretizado o projeto político-pedagógico nas práticas educativas da escola.

Questão 20 – Com qual periodicidade o projeto político-pedagógico da escola é avaliado/reelaborado?

Questão 21 – Quais as razões que motivam a avaliação/reelaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Questão 22 – Explique, por favor, como é implementado/concretizado o projeto político-pedagógico nas práticas educativas da escola.

Questão 23 – Com qual periodicidade o projeto político-pedagógico da escola é avaliado/reelaborado?

Questão 24 – Quais as razões que motivam a avaliação/reelaboração do projeto político-pedagógico da escola?

**Quinta questão de investigação: Quais as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 7 – Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a construção/elaboração do projeto político-pedagógico? Por quê?

Questão 26 – Que situações/condições há na escola que você considera que são facilitadoras/possibilidades para a implementação/concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

**Apêndice XVI - Questões específicas do questionário dos profissionais da educação: administrativos, vigilantes, serventes e serviços gerais referentes às questões de investigação**

**Primeira questão de investigação: Quais as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do projeto político-pedagógico?**

Questão 2 – O que você entende por projeto político-pedagógico da escola?

Questão 3 – Você considera que é importante a escola ter um projeto político-pedagógico? Por quê?

**Segunda questão de investigação: Quais as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 4 – Que situações há na escola que você considera que são dificultadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

**Terceira questão de investigação: Como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 7 – Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Questão 8 – Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

**Quarta questão de investigação: O projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola?**

Questão 6 – Existe projeto político-pedagógico na escola?

Questão 9 – O projeto político-pedagógico está disponível de que modo em sua escola?

Questão 10 – Explique, por favor, como o projeto político-pedagógico é concretizado nas práticas educativas da escola.

**Quinta questão de investigação: Quais as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 5 – Que situações há na escola que você considera que são facilitadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

## **Apêndice XVII - Questões específicas do questionário dos pais/mães/ responsáveis referentes às questões de investigação**

### **Primeira questão de investigação: Quais as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do projeto político-pedagógico?**

Questão 2 – Você sabe o que é um projeto político-pedagógico da escola?

Questão 3 – Você considera que é importante a escola de seu (sua) filho (a) ter um projeto político-pedagógico? Por quê?

Questão 4 – Escreva livremente sobre o que você entende sobre projeto político-pedagógico da escola.

### **Segunda questão de investigação: Quais as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 5 – Que situações há na escola que você considera que são dificultadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

### **TERCEIRA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO: COMO OCORRE A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS DO PROCESSO EDUCATIVO NA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO?**

Questão 8 – Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Questão 9 – Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

### **Quarta questão de investigação: O projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola?**

Questão 7 – Existe projeto político-pedagógico na escola de seu (sua) filho (a)?

Questão 10 – O projeto político-pedagógico está disponível de que modo na escola?

Questão 11 – Explique, por favor, como o projeto político-pedagógico é concretizado nas práticas educativas da escola.

### **Quinta questão de investigação: Quais as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 6 – Que situações há na escola que você considera que são facilitadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

**Apêndice XVIII - Questões específicas do questionário dos estudantes referentes às questões de investigação**

**Primeira questão de investigação: Quais as concepções dos sujeitos do processo educativo acerca do projeto político-pedagógico?**

Questão 2 – Você sabe o que é um projeto político-pedagógico da escola?

Questão 3 – Você considera que é importante a escola de seu (sua) filho (a) ter um projeto político-pedagógico? Por quê?

Questão 4 – Escreva livremente sobre o que você entende sobre projeto político-pedagógico da escola.

**Segunda questão de investigação: Quais as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 5 – Que situações há na escola que você considera que são dificultadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

**Terceira questão de investigação: Como ocorre a participação dos sujeitos do processo educativo na construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 8 – Quem participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Questão 9 – Você participou da elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

**Quarta questão de investigação: O projeto político-pedagógico elaborado é efetivamente implementado na escola?**

Questão 7 – Existe projeto político-pedagógico na escola de seu (sua) filho (a)?

Questão 10 – O projeto político-pedagógico está disponível de que modo na escola?

Questão 11 – Explique, por favor, como o projeto político-pedagógico é concretizado nas práticas educativas da escola.

**Quinta questão de investigação: Quais as possibilidades de superação dos impasses da escola para a construção e implementação do projeto político-pedagógico?**

Questão 6 – Que situações há na escola que você considera que são facilitadoras para a elaboração e concretização do projeto político-pedagógico? Por quê?

**Apêndice XIX - diário de campo: análise de conteúdo**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>
Apresentação da pesquisa e pedido de colaboração para responder os questionários	“Não se percebeu disponibilidade, boa vontade e nem interesse pelo estudo”.	“Não se percebeu disponibilidade, boa vontade nem interesse pelo estudo. Parece que os sujeitos responderam o questionário como uma obrigação porque a gestora pediu e cobrou, insistentemente, a devolução. Ainda assim, muitos instrumentos não retornaram”.
Existência de PPP nas escolas	“Nas escolas 1 e 3, gestores e professores afirmaram não existir PPP (...). Na escola 2, a gestora afirmou a existência do PPP, mas alegou que está desatualizado (...)”	“Nas escolas 1 e 3, gestores e professores afirmaram não existir PPP; alegam que há algum tempo vêm tentando começar o processo de elaboração, mas é muito difícil porque é necessário estudar sobre o assunto e ter tempo para reunir os professores e supervisores (...). Na escola 2, a gestora afirmou a existência do PPP, mas alegou que está desatualizado e por isso não disponibilizaria para análise”.
Dificuldades para elaboração do PPP	“Os gestores evidenciam dificuldades para a elaboração do PPP (...) necessidade de tempo (...) é difícil reunir o conjunto dos professores (...)”.	“Os gestores evidenciam dificuldades para a elaboração do PPP. Justificam a necessidade de tempo porque o processo exige muitas leituras e, além disso, é difícil reunir o conjunto dos professores para tratar do assunto”.
Cultura autoritária de gestão escolar	“Só o gestor ou gestora pode decidir sobre os pormenores do cotidiano escolar. Professores parecem muito preocupados com o que dizer e o que fazer”.	“Só o gestor ou gestora pode decidir sobre os pormenores do cotidiano escolar. Professores parecem muito preocupados com o que dizer e o que fazer”.
Ausência de planejamento coletivo	“Professores revelam que planejam individualmente”.	“Professores revelam que planejam individualmente, não havendo discussão com os colegas e na ausência de um PPP que lhes dê as diretrizes, ‘cada professor faz o seu porque não há tempo disponível para sentarmos juntos’ – declara uma professora”.
Relação educadores e alunos	“Observou-se grande hostilidade na relação dos professores com os alunos (...). Gestora se dirige aos alunos com autoritarismo (...)”.	“Observou-se grande hostilidade na relação dos professores com os alunos. Tratamento desrespeitoso, humilhante e olhares ameaçadores (...). Gestora se dirige aos alunos com autoritarismo, mandando sentar e baixar a cabeça. Não há recreação planejada e as crianças são

		impedidas de correr, usar a quadra e o pátio”.
Ingerência das Secretarias de Educação nas escolas	“Gestores e professores se queixam da ingerência das Secretarias de Educação (estadual e municipal), ao enviarem projetos e programas para serem executados pela escola”.	“Gestores e professores se queixam da ingerência das Secretarias de Educação (estadual e municipal), ao enviarem projetos e programas para serem executados pela escola. Além disso, ainda existem os programas federais para serem implementados”.
Falta de tempo para as atividades da docência	“Professores reclamam da sobrecarga de trabalho” (...) “não têm tempo de se dedicarem mais às atividades da docência”.	“Professores reclamam da sobrecarga de trabalho, pois exercem a docência em mais de uma escola e não têm tempo de se dedicarem mais às atividades da docência, conforme ilustra o relato: ‘Corremos de uma escola para outra para cumprir os compromissos, pois não dá para viver trabalhando num só emprego’”