



Maria Monalisa Herculano Soares

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO ESTADO DO CEARÁ BRASIL**

RESUMO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) desempenha papel fundamental no ambiente escolar, é muito além de um documento formal e obrigatório. Assim, o PPP é uma ferramenta de apoio a essas políticas públicas que deve ser utilizado de forma séria para que a qualidade do ensino público cearense melhore cada dia mais. Dessa forma a presente pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer os diversos pensamentos sobre as políticas públicas e o projeto político pedagógicos das escolas de ensino básico do Estado do Ceará, buscando a relevância da participação dos professores na elaboração do PPP de sua instituição educacional. Assim, como objetivo geral da pesquisa: Compreender as percepções de professores sobre as políticas e a gestão pedagógica no projeto pedagógico de uma escola no interior do Ceará, e como objetivos específicos temos: Identificar as percepções dos professores sobre o PPP de sua instituição de ensino básico; Caracterizar o projeto pedagógico de uma escola no interior do Ceará; Entender a relação de importância da participação do professor na elaboração do PPP. A pesquisa trata-se de um estudo descritivo de revisão de literatura, de abordagem qualitativa e caráter documental e leitura seletiva, permitindo unir a literatura teórica e empírica. Portanto, pode-se concluir que é importante que o projeto político pedagógico tenha como base uma administração participativa, coletiva, em que as decisões sejam realizadas de forma democrática, e que o processo de avaliação seja também realizado de forma coletiva

Palavras-chave: Gestão Democrática; Gestão Escolar; Docentes; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) desempenha papel fundamental no ambiente escolar, é muito além de um documento formal e obrigatório. É nesse



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

documento que constará os objetivos, metas e sonhos que a escola deseja alcançar. Portanto, o conjunto desses e a via para concretizá-los é o que faz o PPP existir (VEIGA, 2005).

Esse projeto pedagógico é muito relevante para as escolas, pois é a partir dele que a escola defini qual a sua visão de mundo, sociedade e de cidadãos atuantes na sociedade. Além disso, no PPP deve conter a tendência de como se trabalha o conhecimento, bem como o lado político da instituição que o elaborou, sendo assim uma proposta de educação com o objetivo de traçar o condutor da educação sonhada e instrumento de mediação entre a teoria e a prática (DIÓGENES E CARNEIRO, 2005).

Portanto, o PPP permite visualizar a estruturação de uma gestão democrática, os problemas e as alternativas viáveis, em um processo permanente de reflexão, e ainda, é o responsável pela articulação política do compromisso sociopolítico e os interesses reais da comunidade local (SOUZA, 2014).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola, não pode ser algo imposto, mas construído coletivamente, exatamente por se tratar de um documento que expressa à identidade de uma comunidade escolar de uma equipe técnica, portanto é uma necessidade, e não apenas uma obrigação (LONGHI E BENTO, 2006).

O momento de construção do documento PPP ocorre por meio de discussões e reuniões que envolvem toda a comunidade escolar, ou seja, entre equipe administrativa, financeira e pedagógica, alunos, familiares e comunidade, buscando a melhoria da prática educativa e transformando idéias e concepções em movimentos de ação importantes e fundamentais para o processo de construção (LONGHI E BENTO, 2006).

Para um projeto bem elaborado, é necessário conhecer a realidade em que vivem os alunos da escola, a sua história de vida e os seus sonhos para o futuro e refletir sobre eles, de forma a abranger todos os alunos, pois estes são a parte mais relevante do processo de construção do PPP escolar (LONGHI, BENTO, 2006).

Um ponto de importância é o momento de avaliação e deve ser realizado em todas as etapas de construção do Projeto Político-Pedagógico, pois, por meio da análise de onde se quer chegar, o foco no objetivo é mantido. É imprescindível que após a finalização da elaboração do documento, possa ser realizado um momento reflexivo sobre o que foi possível fazer e os encaminhamentos que merecem



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

atenção, assim existirá metas a curto, médio e longo prazo (LONGHI E BENTO, 2006).

No entanto, muitos gestores e professores olham para o PPP como apenas uma formalidade obrigatória pela legislação para seguir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por essa e outras razões esse documento muitas vezes é preparado às pressas, sem ter uma pesquisa adequada que englobe a realidade e as necessidades locais da instituição escolar.

Um dos fatores fundamentais na construção do projeto político-pedagógico é a presença no documento, dos aspectos pedagógicos, financeiros, administrativos e políticos da instituição escolar, já que este possibilita o estabelecimento de relações entre todos os integrantes do sistema de ensino (SOUZA, 2014).

No período do regime militar no Brasil, a centralização e a planificação típica do regime passou a ser criticada. O modelo como o governo determinava o funcionamento de todos os órgãos públicos, inclusive a escola passou a ser questionado, o Brasil passa a viver um movimento de democratização, após longo período de ditadura (SOUZA, 2014).

A partir desse momento histórico, os primeiros debates sobre políticas públicas de educação começaram a surgir e se intensificaram na década de 90, a partir do reconhecimento de inúmeros problemas que o sistema educacional público brasileiro possuía, com enfoque a educação pública cearense. Sendo os principais objetivos da época: a universalização do ensino básico, a descentralização administrativa do ensino e a autonomia escolar por gestão democrática (DIÓGENES E CARNEIRO, 2005).

Portanto, os principais alvos dessas políticas públicas era construção de uma escola democrática, que estigasse a participação da comunidade em suas atividades, além de um ensino de qualidade, deixando a escola mais atrativa para o acesso e permanência do aluno.

Uma das políticas públicas mais desafiadoras da educação básica cearense é o resgate da credibilidade do sistema educacional. A nível das escolas estaduais temos uma credibilidade crescente nos últimos dez anos, graças a implementação das escolas técnicas de tempo integral, no entanto as escolas de nível municipal ainda estão longe de obter a credibilidade da população, e é algo que os governantes deveriam ter como objetivo (OLIVEIRA E PAIVA, 2022).



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Assim, o PPP é uma ferramenta de apoio a essas políticas públicas que deve ser utilizado de forma séria para que a qualidade do ensino público cearense melhore cada dia mais. Para um PPP elaborado com eficiência é necessário diálogos, com os componentes do núcleo gestor, professores, comunidade e alunos, para que juntos tracem os objetivos e metas da escola de acordo com a realidade local, de forma conjunta e com participação ativa de todos.

O PPP tem sido objeto de estudo para professores, pesquisadores e instituições de ensino em todos os níveis, buscando sempre a qualidade do ensino. Dessa forma a presente pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer os diversos pensamentos sobre as políticas públicas e o projeto político pedagógicos das escolas de ensino básico do Estado do Ceará, buscando a relevância da participação dos professores na elaboração do PPP de sua intuição educacional.

Para isso, tem-se como objetivo geral da pesquisa: Compreender as percepções de professores sobre as políticas e a gestão pedagógica no projeto pedagógico de uma escola no interior do Ceará, e como objetivos específicos temos: Identificar as percepções dos professores sobre o PPP de sua instituição de ensino básico; Caracterizar o projeto pedagógico de uma escola no interior do Ceará; Entender a relação de importância da participação do professor na elaboração do PPP.

A pesquisa trata-se de um estudo descritivo de revisão de literatura, de abordagem qualitativa e caráter documental e leitura seletiva, permitindo unir a literatura teórica e empírica.

Portanto, para tal finalidade foram utilizados artigos, documentos oficiais, dissertações e teses sobre o tema em questão, utilizados como fonte de pesquisa o Google acadêmico e Scielo (Scientific Electronic Library Online), publicados nos últimos 20 anos.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUIAS DE POLÍTICAS E A GESTÃO PEDAGÓGICA

2.1 Políticas públicas e educação

O debate sobre políticas públicas nas últimas décadas tomou uma dimensão maior, devido aos avanços das condições democráticas em todos os países do mundo e a grande quantidade de instituições de governos, que se tornou necessário



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

para se fazer a governabilidade. A governabilidade são as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis, com atitudes dos governos por meio das políticas públicas (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Azevedo (2003, P.89) existe três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias.

As políticas públicas redistributivas consistem em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos”. São exemplos de políticas públicas redistributivas os programas de bolsa-escola, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, dentre outros.

Na visão de Oliveira (2010) observando as políticas públicas pelo lado da justiça social “o seu financiamento deveria ser feito pelos estratos sociais de maior poder aquisitivo, de modo que se pudesse ocorrer, portanto, a redução das desigualdades sociais”.

Todavia, por conta do poder e tipo de organização e pressão dessas camadas sociais, o financiamento dessas políticas acaba sendo feito pelo orçamento geral do ente estatal (união, estado federado ou município) (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Mello (1991) muitos países, levando em conta suas características promovem mudanças em seus sistemas de educação, com o objetivo de ter maior eficiência no preparo da cidadania, para que a população seja capaz de enfrentar a revolução que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Ainda segundo Mello (1991) “nos países do Terceiro Mundo, sobretudo da América Latina, essa agenda de debates possui os mesmos componentes, mas requer que estes tenham pesos relativos diferentes e estratégias apropriadas às suas peculiaridades”.

Para Mello (1991, p.112) nos países de Terceiro Mundo a adequação as melhores estratégias é necessária para o desenvolvimento, o autor pontua quais os principais problemas desses países, são eles:

Políticas de ajuste econômico de curto prazo que dificultam consensos em torno de objetivos de longo alcance, como são os da educação; — instabilidade e fragilidade da experiência democrática, em função de longos períodos de governos autoritários, que prejudicam a articulação entre as instituições políticas e os atores sociais; — crescimento desigual, que faz conviver setores avançados tecnicamente com outros de mão-de-obra intensiva e ainda necessários à integração de grandes contingentes marginalizados da produção e do consumo; —



FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

grandes desigualdades na distribuição de renda, e ineficiência e desigualdade na oferta de serviços educação.

Costumeiramente a relação entre política e educação está associada a duas posições, uma que nega a legitimidade dessa relação e a outra que afirma. Ao negar a legitimidade da relação entre política e educação sugeriu-se que a escola é um ambiente de passagem de conhecimento e de cultura, ou seja, a escola torna-se um campo neutro onde interesses políticos particulares não devem entrar (SAVIANI, 2021).

No segundo caso quando existe a relação entre política e educação a escola não é considerada neutra, estando assim entrelaçada e articulada de forma particular com a política e a sociedade, segundo Saviani (2021, p.13):

O saber escolar, por seu conteúdo universal, estaria assim a serviço de todos, não devendo submeter-se a interesses de grupos ou pessoas. Esta posição, defendida principalmente pelos setores dominantes da sociedade e do Estado, dissemina-se amplamente na mídia e entre as populações desprovidas de uma concepção crítica da realidade social. Aos detentores do poder político e econômico, interessa, obviamente, que a política não escape a seu domínio, restringindo-se aos políticos profissionais e aos mecanismos formais de representação (partidos políticos, poder executivo, Congresso Nacional e outros órgãos legislativos, etc.).

Para as pessoas que possuem o poder político e econômico do país, interessa que a política não saia de seu domínio, sendo sempre praticada por políticos profissionais e os mecanismos formais de representação como partidos políticos e congresso nacional. E assim a população só assimila e aceita essa realidade (CANDIDO E GENTILINI, 2017).

Dessa forma o papel da escola em relação à política se restringe segundo Saviani (2021) “em grande parte, aos grupos que têm acesso a uma concepção crítica da escola e da sociedade”. Um exemplo disso é a presença marcante no meio científico acadêmico na formação de professores e a pesquisas educacionais, e entre os próprios educadores escolares e os próprios formuladores de políticas publicam educacionais.

Segundo Saviani (2021, p. 15):

A concepção de política por trás desta posição assume, com frequência, certa conotação negativa, associando-a necessariamente a conflitos entre grupos ou partidos ou à busca de interesses particulares, nem sempre lícitos. Mesmo entre educadores, há os que se orgulham de não se envolverem em política ou de manterem sua prática pedagógica longe da política dominante que, por meio dela,



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

incutem a concepção de mundo e de homem que lhes é mais favorável.

Na mesma perspectiva, Martins (2010) afirma que a política educacional no Brasil também pode ser considerada uma política social, ambas estão entrelaçadas, assim, ao se buscar a desigualdade o cidadão passa a ser o detentor de direitos, de políticas educacionais, bem como sociais. Ainda segundo Martins (2019) diz que:

Há, portanto, uma ambiguidade ou hibridismo das políticas públicas de financiamento da educação: são determinadas pelas políticas educacionais ao mesmo tempo em que são determinantes. Como meios, não só balizam o que pode efetivamente ser concretizado, mas também consolidam algumas políticas que vão se tornando mais complexas e induzem a adoção de outras.

Dessa forma, o financiamento educacional é uma parte imprescindível das políticas educacionais e sociais, um instrumento básico para sua concretização. Historicamente, o financiamento foi inserido na agenda das políticas públicas pela ação da Escola Nova, onde a proposta era a vinculação de recursos dos impostos e a constituição de fundos educacionais (MARTINS, 2019).

Segundo Azevedo (2000) o marco da institucionalização do financiamento educacional ocorreu no ano de 1924, quando a Associação Brasileira de Educação (ABE), foi criada e reivindicava a implantação de uma política nacional de educação, regulada a partir do poder central.

A ABE foi criada com o objetivo de ser um instrumento de debates e mobilização, a associação promoveu inúmeras conferências de educação e congressos nacionais, atuando como formulador de propostas no processo constituinte do qual resultaria a Constituição de 1934 (MARTINS 2010).

Em seu principal ato ocorrido em 1932 reivindicava que a educação deveria ser função pública com autonomia e meios materiais para colocar em prática. Segundo Azevedo (1958, p. 66 e 69), esse ato propunha:

Mas do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção.

No entanto, no texto final da constituição de 1934, a vinculação de impostos de fundos não aparecia na redação, que era uma das reivindicações da ABE, formuladas por seu Conselho diretor, segundo Martins (2019, p.67).

§ 5º – o fundo de educação nacional será constituído de uma percentagem não inferior a 10% da renda dos impostos da união, de impostos e taxas especiais e outros recursos financeiros eventuais.

Além disso, a garantia de um Fundo educacional só ocorreu após a constituição de 1988, criado pela emenda constitucional – EC n. 53/06, chamado de Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (SENA, 2008).

Com a criação do Fundeb, tornou-se garantido e constitucionalizado o compromisso da união de aporte de, no mínimo, 10% do valor do fundo, além da criação de um mecanismo institucionalizado de diálogo federativo (a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade). Além disso, a criação do Fundeb, as matrículas das redes privadas conveniadas podem ser incorporadas também, no caso das creches, pré-escolas e instituições de educação especial (CANDIDO E GENTILINI, 2017).

Segundo Sena (2008, p.124) o Fundeb também impôs a incorporação de:

Recursos de diferentes entes subnacionais em situação em que não há competência comum entre estados e seus municípios, em relação à oferta nas esferas de competência própria, respectivamente, do ensino médio e da educação infantil e na qual, para a maioria dos fundos de âmbito estadual, não há complementação da união.

Outro ponto importante da lei do Fundeb encontra-se no art. 21 da lei n. 11.494/07, que “admite o gasto dos recursos em qualquer etapa, isto é, não se gasta necessariamente de acordo com o custo presumido ou o valor associado a determinada etapa, modalidade ou tipo de estabelecimento” (SENA, 2008).

Pontualmente no Estado do Ceará pode ser considerado um exemplo de relevância internacional de como melhorar os resultados educacionais com o uso eficiente dos recursos.

Segundo Loureiro (2020) “apesar das condições socioeconômicas adversas, o estado apresentou o maior aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ensino fundamental (incluindo os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e anos finais, do 6º ao 9º) desde 2005, quando o índice começou a ser mensurado”.



FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

O município do Estado do Ceará que alcançou o primeiro lugar na pontuação do IDEB foi Sobral e está entre os 20 municípios no ranking nacional, assim o sucesso do Estado é uma consequência das políticas públicas implementadas (MENIN, 2022).

Menin (2022, p.98) afirma que:

Desde 2007, por meio da lei estadual nº14023/2007, o estado implementa uma política de incentivo aos municípios. O estado passou a distribuir 25% do ICMS, a parcela que pode ser distribuída de forma discricionária, vinculados a um índice composto pelo desempenho em saúde, meio-ambiente e educação, sendo que educação representa a maior parcela do índice.

Segundo Loureiro (2020) no Ceará apesar de os repasses do governo federal e estadual ocorrer da forma descrita acima “o governo municipal tem a liberdade de usar esses fundos em qualquer setor. As transferências anuais totais associadas aos resultados educacionais é superior a 400 milhões de reais, chegando a um terço da receita total dos municípios mais pobres” .

Assim, o foco da educação e política brasileira deve ser capacitar as crianças e adolescente, principalmente aqueles das camadas mais desprivilegiadas, a exercer plenamente os direitos políticos que a conquista do sufrágio universal lhes proporcionava, bem como dar acesso a essas camadas a oportunidades culturais e profissionais que exigem escolarização (CANDIDO E GENTILINI, 2017).

2.2 Gestão escolar e democrática

A gestão escolar é conceituada como o processo de dirigir a organização e tomar decisões conforme a demanda que a escola necessitar usando os recursos disponíveis. A gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, ou seja, o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa (escola), para que os objetivos sejam alcançados (ESTEVÃO, 2013).

Já no contexto da gestão democrática caracteriza-se por ser um princípio consagrado no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira (VEIGA, 2009).

Além disso, também foi mais bem especificada com a Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB que define também normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo artigo 14:I (BRASIL, 1996, p. 34)

14:I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

Para Libânio (2007) o termo gestão escolar deve ser usado quando se associa à escola, e trabalha com a concepção sociocrítica de gestão escolar. Nessa concepção: a gestão escolar também é engendrada como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões”

Para Oliveira (2018, p.87) o gestor escola na dimensão política:

Exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Existe ainda um princípio na gestão escolar, chamado de gestão democrática, que inclui a participação de todos os professores, além do núcleo gestor, comunidade escolar, garantindo a qualidade para todos os alunos. Segundo Oliveira (2018, p.113) o processo de gestão deve:

Coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas.

A gestão democrática deve estar alicerçada com os princípios da democracia e uma instituição educacional autônoma, participativa, tomando decisões de forma conjunta para obter efetivação dos resultados, além disso deve apresentar transparência demonstrando de forma pública seus processos e resultados (ESTEVÃO, 2013).

Segundo Veiga (2013, p.116) também associam gestão escolar a:

Ações coletivas e democráticas, com a divisão de responsabilidades individuais, que devem ser pautadas num projeto maior, que congrega todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns. Acentua-se o caráter político democrático, que, segundo o autor, deve permear a cultura organizacional das instituições escolares.



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Além disso, a gestão democrática tem dispositivos legais que garantem sua existência. Primeiro na Constituição Federal e em seguida está respaldada pela Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), além do Plano Nacional de Educação (PNE). Na constituição federal a gestão democrática participativa da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais da educação pública está inserida no artigo 206, p. 64 e diz:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e consistência de instituições públicas e privadas de ensino;IV- valorização dos profissionais do ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;V- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;VI- garantia de padrão de qualidade.

Segundo Veiga (2013), a atual gestão democrática exige “uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares”.

Reformas educacionais podem ser vistas ao decorrer das últimas décadas, com objetivo de descentralizar a gestão de todo o sistema educacional. Para Carvalho e Oliveira (2014) os líderes dos estados, buscam no momento “dar autonomia administrativa e financeira, através da participação da comunidade nos colegiados e outras formas de gestão representativa nas escolas, passando-se, assim, o poder de decisão para essas comunidades escolares”.

Segundo Fontana (2018, p.98) relata que:

Pensar ações democráticas no interior das escolas nos dias atuais é um desafio para os gestores, porque cada vez mais as pessoas estão se tornando individualizadas e não querem cooperar em grupos. Essa característica está muito presente nas ideias neoliberais que circulam pelos meios de comunicação social e que reforçam as ações individuais por saberem que as atitudes e decisões tomadas em grupos possuem mais força e se enraízam de maneira eficaz

Para garantir a gestão democrática devem-se atingir os sujeitos participantes do processo para que eles se envolvam e tenham consciência de seu papel na sociedade para que possam contribuir de maneira significativa com o local e a escola em que estão inseridos



FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Segundo Fontana (2018) a gestão democrática é que une os setores da escola e estes a comunidade escolar como um todo. “Assim, todos conseguem ter parte, vez e voz na escola, contribuindo com opiniões, idéias e sugestões para a melhoria do processo de ensinar e de aprender”.

Ainda segundo Fontana (2018, p.128):

Atualmente muito se fala em gestão democrática da escola, mas poucos conseguem fazer referência do que seja realmente esse conceito. Os conceitos auxiliam para delimitar e entender o tema. A busca da gestão democrática escolar exige da escola e de seus sujeitos comprometimento e, principalmente, estar no lado oposto à lógica neoliberal que torna as pessoas individualizadas.

Na visão de Oliveira (2018, p.75):

A democracia aos poucos precisa ir ocupando seu espaço na sociedade e na escola, pois ambas ainda estão impregnadas pelo autoritarismo que reprime e afasta as pessoas das decisões de que podem participar. O autoritarismo ainda impede que o ser humano exerça sua autonomia e liberdade, ele não pode abrir mão por ser um direito conquistado no decorrer da história e que se tornou um bem precioso da humanidade, pois não se admitem mais represálias contra seres humanos.

Dessa forma, as decisões tomadas dentro da escola dever ser executadas de forma democráticas, articuladas e discutidas para serem aplicadas dentro do processo da gestão escolar.

Segundo Fontana (2018) quando se parte desce principio de gestão escolar democrática buscando como base a participação “pode-se minimizar a distância entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação e é possível ter-se uma prática de gestão escolar comprometida com os seus sujeitos e a prática educacional passa a ser transformadora”.

Nesse sentido, o educador, os diretores e gestores não devem deixar de serem educadores, pois é uma das funções primordiais e essenciais dentro da escola. Na função de educador o objetivo é transformar o social e ajudar na manutenção da comunidade a qual a escola está inserida

Em reflexão Fontana (2018) afirma que o papel de educador precisa ser realizado com bastante ousadia, para ser capaz de superar barreiras e auxiliar na construção da tão sonhada escola na qual todos possam ter vez e voz. Para isso é necessário que o educador “seja um questionador, inventor, que seja capaz de pensar e repensar idéias, a educação e o seu próprio trabalho pedagógico. Enfim,



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

ele necessita ser um transformador da prática social e assim deve ser visto e percebido como um ser integral”

2.3 Projeto político pedagógico

O projeto político pedagógico é um documento construído numa proposta interdisciplinar, com a finalidade de sistematizar proposta pedagógica da instituição de ensino (CARVALHO E SANTOS, 2019). Segundo Moraes (2012, p.07) a sua finalidade consiste na:

Organização do trabalho pedagógico, buscando soluções para superar os conflitos, e os problemas existentes na escola a fim de que ela possa reorganizar-se e realizar suas funções sociais, garantindo a melhoria da qualidade de ensino.

O termo projeto político pedagógico - PPP vem do latim, e significa lançar para diante, plano, intento, desígnio. É o planejamento da escola em relação ao que se deve realizar, com o objetivo de colocar a escola pra frente, a diante, com o processo de ensino aprendizagem, sendo uma de suas finalidades a busca por uma posição e quando a instituição define seu posicionamento (VEIGA, 2013).

Nesse mesmo contexto Guedes (2021, p.85) afirma que:

A elaboração e a vivência constante do PPP propiciam o contato direto com a construção e vivência da democracia, pois, trata-se de um instrumento de planejamento e participação alicerçado no princípio da autonomia, estes propiciam a existência dos princípios da igualdade e liberdade fundamentais para o exercício da democracia.

Podemos acrescentar que um dos principais objetivos do documento é verifica a realidade no sentido da sua superação e transformação em termos metodológicos, além de fornecer parâmetros e critérios para a realização de um diagnóstico, sendo assim a estrutura básica de um projeto político pedagógico é composto por três partes, definidas como Marco Referencial, Diagnóstico e Programação, são partes que articulam entre si (CARVALHO E SANTOS, 2019).

Assim o marco referencial é entendido como a finalidade, onde é traçado o caminho que se deseja percorrer, levando em conta questões do que precisa ser mudado na instituição escolar, que indivíduos desejam-se formar, entre outras. O diagnóstico consiste no levantamento das dificuldades ou de dados da realidade visando alcançar o que se almeja, e a última parte que é a programação, é caracterizada pelo conjunto de ações reais assumida pela instituição escolar (CARVALHO E SANTOS, 2019).



FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Com relação à estruturação do documento PPP, não existe uma obrigatoriedade em nenhum documento legal, no entanto alguns autores definem modelos de estrutura como Libâneo (2004) que dividi a elaboração do projeto em: Contextualização e caracterização da escola; Concepção de educação e de práticas escolares; Diagnóstico da situação atual; Objetivos gerais; Estrutura de organização e gestão; Proposta curricular; Proposta de formação continuada de professores; Proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica; Formas de avaliação do projeto (PENTEDO E GUZZO, 2010).

Carvalho e Santos, (2019, p.178) acrescentam ainda que os principais protagonistas para a elaboração do documento são:

A comunidade escolar, os professores, alunos, pais, equipe da coordenação, além disso, a construção do PPP deve ser algo de interesse de todos, sem insistência, devem ter como objetivo o desenvolvimento da instituição de ensino e consequentemente da comunidade.

Na visão de Veiga e Resende, (1998, p.180):

Construir um projeto pedagógico significar enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola.

Historicamente, a educação em nosso país sempre apresentou objetivos ideológicos e políticos, pois seu desenvolvimento esteve aliada à disputa pelo poder e controle da formação do homem e da sociedade desejados (PENTEDO E GuzzO, 2010).

O PPP deve ser elaborado de forma coletiva, dessa forma ele irá traduzir um projeto escolar e sua conexão com a sociedade, constituindo aspectos que aumentam sua necessidade política (CANDIDO E GENTILINI, 2017).

Dessa forma, não dá para abordar em PPP sem uma reflexão sobre a concepção de ser humano e sobre o projeto de sociedade que queremos construir. Segundo Amorim (2014, p.88) a escola é uma realidade instituída e se desenvolve:

Em um espaço e tempo histórico sob as orientações previamente instituídas; sob a gestão de um corpo docente para assegurar as ações educativas no interior da escola; e com a presença do movimento instituinte, responsável por rever o instituído e, a partir dele, instituir outras possibilidades. Estabelecer relação com o instituído significa cultivá-lo, ou seja, compreender o tempo escolar como algo dinâmico e não simplesmente linear e sequencial.

Assim, a escola passa a ser muito mais que um lugar de aprendizagem de conteúdo, a escola torna-se um espaço de compromissos, colaboração e



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

participação, organizado de forma ampla e com diversidade, compreendendo as relações que ali ocorre.

Segundo Veiga (2013) “A escola é um espaço em que se desenvolvem as relações entre indivíduos de diferentes culturas e onde também ocorrem comportamentos, tradições, costumes, idéias, opiniões, valores, expectativas, anseios, rotinas, entre outros”.

Portanto a construção do projeto político-pedagógico requer reflexão sobre a concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, além de uma reflexão em torno do homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica (VEIGA, 2009).

Veiga (2009, p.156) reflete e diz que:

Cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola. As alterações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico.

Dessa forma, podemos citar que o ato pedagógico pode auxiliar na formação de cidadãos participativos ou submissos, críticos ou acríticos, criativos ou meros reprodutores. O ato pedagógico traz em seu significado, o entendimento do papel da escola como educadora e instituição de ensino e aprendizagem, assim o ato pedagógico deve ter propostas claras para o trabalho pedagógico diário (FERRARI, 2011).

Nessa perspectiva, o PPP de qualquer instituição escolar, ao realizar a caracterização de suas ideais, acaba refletindo a própria identidade da escola, pois, no processo de construção a participação de toda a comunidade é fundamental para a efetivação das propostas (FERRARI, 2011).

Com esse mesmo pensamento Carvalho e Santos (2019, p.145), afirmam que:

O projeto político pedagógico da escola encaminha-se para representação da comunidade atendida, pontuando a sua visão sobre a educação e o ensino, definindo como serão realizadas as práticas pedagógicas, na busca pelo desenvolvimento da escola, sabendo que o PPP contempla os objetivos que a escola deseja atingir, conforme as suas condições e possibilidades e concretizando a partir dos encontros, debates, definições de atividades e ações.

Veiga (2009, p.68) acrescenta que:

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O ponto de partida para a realização dessa tarefa é o



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico, e isso implica fazer rupturas com o existente e avançar. A construção, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico requerem continuidade das ações, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de uma sistemática de avaliação de cunho emancipatório.

Dessa forma, o PPP é ofertado como uma revisão uma disputa ideológica. Onde de um lado, têm-se “os defensores de uma escola pública gratuita e de qualidade para todos, que reconhecem o projeto escolar como oportunidade para uma maior participação da população na gestão da política educacional”, quando se considera o PPP uma ferramenta importante no processo de redemocratização e acesso a educação (VASCONCELOS, s/d)

Por outro lado, temos os que defendem, ou não se opõem a privatização da educação. Defendem que a educação brasileira “só será capaz de elevar seus atuais níveis de qualidade se for entregue à iniciativa privada e submetida à lógica do mercado, reconhecem a ideia de projeto político-pedagógico como dispositivo previsto na lei que” (VASCONCELOS, s/d).

No ano de 2010 ocorreu a uma das edições da Conferência Nacional de Educação (Conae), onde o tema central dos debates foi o projeto político pedagógico. Segundo Vasconcelos, (s/d) durante a conferência foi lembrada e reforçada “a idéia de que sua existência é um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática. Por meio dele, o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações”.

Vasconcelos (s/d, p.18) ainda afirma que:

O Projeto Político-Pedagógico não é apenas o Marco Referencial. Em muitas escolas, nas primeiras elaborações, houve certa confusão neste sentido. Tratava-se de uma deformação idealista que valorizava apenas as ideias, os postulados filosóficos da escola, as boas intenções, mas não se comprometia com a efetiva alteração da realidade.

Ou seja, o Projeto não deve ficar só no nível filosófico de uma idealização, e nem no nível sociológico de constatações de um diagnóstico.

Nesse contexto, Amorim (2014) afirma que o PPP “é uma forma de enfrentar a descrença e resgatar nos educadores o valor do planejamento, tendo em vista a carga pragmática decorrente da sua própria constituição, qual seja, só se conclui enquanto elaboração quando chega a propor ações concretas na escola”

Por vezes, no cotidiano escolar, o foco e o objetivo da direção acaba sendo apenas que a escola funcione, e a dos professores gira em torno do manter a



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

disciplina e cumprir o seu cronograma e planejamento. Assim pelo ativismo do dia a dia e as urgências que surgem não há tempo para por em prática o que está no PPP escolar.

Sobre isso Vasconcelos (s/d, p.45) aponta que:

A função do projeto é justamente ajudar a resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento, o Projeto Educativo não é algo que se coloca como um 'a mais' para a escola, como um rol de preocupações que remete para fora dela, para questões 'estratosféricas'. Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola.

Portanto, para Sant'ana (2008) “o processo de construção do projeto implica em uma relativa autonomia da escola e envolve o interesse em criar uma identidade própria, na medida em que busca resgatar a escola como espaço de debate, de diálogo e de reflexão coletiva”. Sendo necessário para isso um referencial que fundamente a compreensão da prática educativa, que deve estar relacionada aos interesses da maioria da população.

Assim, a importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola, sendo uma ação intencional definida no coletivo e compromisso também coletivo (BETINI, 2005).

Chamamos de projeto de “político” porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive e “pedagógico” porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais (BETINI, 2005).

Segundo Betini (2005) “é importante que o projeto político pedagógico seja entendido na sua globalidade, isto é, naquilo que diretamente contribui para os objetivos prioritários da escola, que são as atividades educacionais”.

Dessa forma, a partir do Projeto Político Pedagógico da escola é possível rever a sua história, os seus currículos, os seus métodos de ensino e de avaliação, dialogar com o conjunto de profissionais e alunos, enfim, repensar a sua própria finalidade social. Buscando considerar o tempo do que foi instituído para evitar lacunas, para reconfigurar identidades a fim de não se perder o vínculo com a própria história (AMORIM, 2014).



3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS POLÍTICAS E A GESTÃO PEDAGÓGICA NO PROJETO PEDAGÓGICO

3.1 O processo histórico da formação dos professores no Brasil

No período colonial brasileiro não havia instituições de ensino destinadas exclusivamente à formação de professores profissionais, comprometidos apenas com a instrução. A formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo Ratio Studiorum (RIBEIRO, 2015).

Contudo, nesse período preocupava-se mais com a organização administrativa e pedagógica dos colégios ditando, de forma rígida, o modelo das aulas e definindo a hierarquia interna. O “Studia Superiora” dos jesuítas, composto de Teologia e Ciências Sagradas, priorizava a formação do padre e não continha o ensino de disciplinas pedagógicas que visassem especificamente à formação do mestre (RIBEIRO, 2015).

Assim, para ser professor era necessária a abertura de seminários diocesanos, que ofertavam aos estudantes as principais algumas habilidades essenciais para cumprir as tarefas pastorais como, pregação, liturgia e práxis sacramental brasileira e se constituíram nos principais mentores intelectuais do período colonial (RIBEIRO, 2015).

Segundo Ribeiro (2015) esse modelo perdurou 210 anos desde a permanência dos jesuítas no Brasil. “Os jesuítas exerceram uma poderosa influência que influenciou de modo profundo a formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais mentores intelectuais do período colonial”

Na história da formação docente, o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de Ensino Superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários (RIBEIRO JÚNIOR, 2001).

A formação dos professores brasileiros começou a ser preocupante e discutida após o Brasil se tornar independente de Portugal passando a ser república, no entanto um pouco antes desse evento da independência acontecer, Rui Barbosa em 1882 fez uma breve análise sobre o preparo dos professores brasileiros durante



FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

os tempos do império, explicitando a carência de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres no ensino superior”. (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29).

Dessa forma SAVIANI (2009, p.143) explica que:

As questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, dividissem seis períodos a história de formação de professores no Brasil, onde a instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834.

Nesse período onde o Brasil estava sobre domínio de Portugal à formação dos professores, deveria seguir o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais.

Após a independência do Brasil foram criadas as Escolas Normais nas diversas Províncias, na seguinte ordem: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). Uma das principais características dessas escolas era a intermitência, ou seja, eram abertas, fechadas e reabertas periodicamente (SAVIANI, 2009).

Ainda segundo Saviani (2009, p. 148): “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz”.

Assim as reformas no modelo de ensino começam a ser reorganizadas, após a percepção de alguns estudiosos que visualizaram as condições de insuficiência do programa de estudo e de carência de preparo dos seus alunos daquela época. Portanto, era importante, naquele momento, reformar o plano de estudos (RIBEIRO JÚNIOR, 2001).

Dessa forma a escola foi reformada, priorizando o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, ao mesmo tempo, com ênfase nos exercícios práticos de ensino, incorporado pela criação da escola modelo, anexa à Escola Normal, sendo a principal inovação da reforma (BORGES, AQUINO E PUENTES, 2011).

Um dos destaques da escola normal foi o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado em 1934, sendo a primeira experiência brasileira de formação universitária de professores. Nesta era possível a formação de



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

professores secundários, técnicos de ensino, e também professores para a escola primária (SCHEIBE, 2008).

Nessa fase, o modelo que vigorava como padrão para a formação de professores e estava sob total poder central compreendia cinco cursos: filosofia, ciências, letras, pedagogia e didática (SCHEIBE, 2008).

Após a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases em 1961 não ocorreu nenhuma mudança significativa nesta estrutura de ensino das licenciaturas, apenas houve a regulamentação do funcionamento e controle dos cursos. As primeiras mudanças ocorreram depois da Lei nº 5.540, de 1968, denominada de lei da Reforma Universitária, onde foram criadas faculdades / centros de educação, instituindo a educação como área de conhecimento e como parte das unidades universitárias (SCHEIBE, 2008).

Contudo, foi apenas em 1970 que começou um forte movimento pela reformulação das licenciaturas, as discussões giravam em torno do curso de pedagogia, pois embora caracterizado como licenciatura, sua capacitação era apenas de especialistas em educação. A partir da chegada da Lei nº 5.692, de 1971, se instituiu que as licenciaturas fossem oferecidas através de habilitações específicas para o ensino de segundo grau e por meio de habilitações por área de conhecimento, para o ensino de primeiro grau (de 5ª a 8ª séries) (SCHEIBE, 2008).

Segundo Scheibe (2008) “a licenciatura habilitação por área contemplou a ideia de formar o professor polivalente, destinado às séries finais do então primeiro grau, hoje ensino fundamental, em curso de curta duração”. Assim as áreas de formação se concentravam em: comunicação e expressão, educação artística, educação física, estudos sociais e ciências.

Ao final do regime militar no Brasil, o movimento de mobilização dos educadores, havia a esperança de que o problema da formação docente seria sanado após a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB (9.394/96) (BORGES, AQUINO E PUENTES, 2011).

Todavia segundo Saviani (2009), a LDB não atingiu essa expectativa, pois trouxe como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais rápida e barata, por meio de cursos de curta duração, em seguida tais características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Segundo Freitas (2002, p.145) afirma que as principais mudanças começaram ainda na década de 80 onde representou a quebra do pensamento tecnicista que era predominante na educação brasileira, O autor reflete que:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Alguns anos depois, através da resolução n. 1, de 15/05/2006, foi proposto que os cursos de pedagogia fossem como licenciatura, atribuindo-lhes a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como no ensino médio na modalidade normal e onde fosse necessário que os cursos existissem, além disso, para a educação de jovens e adultos e formação de gestores (GATI, 2010).

3.2 Desafios da atualidade na formação dos professores no Brasil

Não só no Brasil, mas em muitos países é verificada a necessidade de propiciar formação pedagógica, segundo a exigência do modelo pedagógico-didático, também aos professores secundários, isto é, àqueles que, no Brasil, correspondem às quatro últimas séries do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (SAVIANE, 2011).

Nessa perspectiva a formação dos professores é um tema central e muito importante dentro das políticas públicas para a educação, pois os desafios encontrados no ambiente escolar exigem um trabalho educativo dos profissionais da educação (ÁVILA E SOUSA, 2020).

Alguns autores consideram que muitas evidências mostram que a formação dos professores precisa garantir uma formação inicial eficiente para que consigam atuar com o novo público que as escolas possuem atualmente (ÁVILA E SOUSA, 2020)

Segundo Cavalli, (1992) essa realidade foi demonstrada por meio de uma enquête realizada na Itália em 1992, que chegou à seguinte conclusão: “Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da



FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar”.

Ainda segundo Cavalli (1992, p. 243):

De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada.

As licenciaturas “são cursos que, pela legislação brasileira, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial”.

Na concepção de Libâneo (2013, p. 27) a formação de professores para a educação básica possui duas dimensões:

A primeira delas, teórico-científica, é centrada nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e na formação pedagógica, que contempla “os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social”. A segunda dimensão, que o autor denomina como “técnico-prática”, é direcionada à preparação profissional para o exercício da docência e é composta por disciplinas relacionadas à didática, bem como às metodologias específicas das matérias das áreas de Psicologia da Educação e Pesquisa Educacional.

Nessa percepção, Gonçalves e Carvalho (2017) afirmam que a “qualidade da formação e capacitação de professores para a educação básica é um dos elementos essenciais ao amplo e complexo processo de melhoria substancial da educação básica”, sendo uma das metas do Plano Nacional da Educação.

Nessa perspectiva, Ávila e Sousa (2020, p.153) refletem sobre a questão do ingresso dos professores de origem popular no ensino superior, segundo eles:

O caráter regressivo das políticas públicas na formação docente, que denota a exclusão social e a precariedade, dos processos de ensino são condicionados aos atores que co-participam do universo escolar, vivenciados por um novo público que agrega novos padrões de relacionamento entre professor/aluno, observando características específicas de cunho cultural e cognitivo, bem como do reconhecimento às suas especificidades oriundas da diversidade e apropriação de novas culturas

Portanto é através da aprovação do Plano Nacional de Educação que resultou na Lei nº 13.005/2014 que se busca uma maior organização da educação



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

nacional no decênio 2014/2024. O plano é constituído de 20 metas e muitas estratégias que envolvem a educação básica e a educação superior, discutindo sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação (GONÇALVES E CARVALHO, 2017)

Gonçalves e Carvalho (2017, p.86) acrescentam que:

A formação docente é um tema muito caro para a sociedade e por isso é campo de disputa ideológica e política. É necessário um investimento político sintam preparados e seguros para assumir a carreira do magistério.

No cenário atual da aprendizagem escolar no Brasil, existe a preocupação constante com as licenciaturas, desde as estruturas educacionais que as disponibilizam até seus currículos e conteúdos para a formação desses profissionais. Porém isso não significa que todos os problemas existentes na educação sejam culpa ou responsabilidade dos professores.

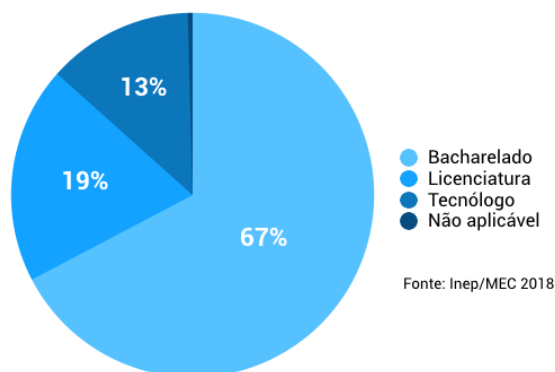
Muitos fatores estão envolvidos para que os desafios na área da educação, em especial o processo de aprendizagem existam. Esses fatores segundo Gati (2010, p. 104) são:

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário.

Isso pode ser verificado no censo da educação superior realizado em 2007, onde o número de matrículas nos cursos voltados especificamente para as disciplinas do magistério, os chamados cursos de Formação de Professores de Disciplinas Específicas, foi menor em 2007 do que em 2006 disciplinas, sendo que estes cursos, no nível superior, foram os únicos que apresentaram números negativos de crescimento no país (GATI, 2010).

É possível observar o mesmo fenômeno ocorrendo no censo da educação superior de 2018, onde o número de licenciados formados chegou a 250.453 (apenas 19,8% do número total de formados), podendo exercer o cargo de professor no ensino médio, ou seja, cada vez há um menor interesse pela área acadêmica. O bacharelado atrai 63,41% e o tecnólogo 16,77% dos universitários (Figura 1) (MEC, 2018).

Figura 1: Nível superior no Brasil



Fonte: Internet –Inep 2018.

Gati (2010) observou em sua pesquisa que apenas metade dos alunos que escolhem licenciatura quer ser professor (Figura 2), a outra metade procuram o curso para ter uma segunda opção de trabalho ou porque é mais cômodo e fácil a profissão para a realidade local onde vivem.

Figura 2: Razões que levam a escolha de um curso de licenciatura

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		N	%	N	%	N	%
(A)	Porque quero ser professor	25.625	65,1	47.469	48,6	73.094	53,4
(B)	Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade	5.222	13,3	23.319	23,9	28.541	20,8
(C)	Por influência da família	2.036	5,2	3.374	3,5	5.410	3,9
(D)	Porque tive um bom professor que me serviu de modelo	2.595	6,6	13.265	13,6	15.860	11,6
(E)	Eu não quero ser professor	1.898	4,8	5.174	5,3	7.072	5,2
(F)	É o único curso próximo da minha residência	1.153	2,9	3.684	3,8	4.837	3,5
	Branco	784	2,0	1.260	1,3	2.044	1,5
	Respostas inválidas	46	0,1	97	0,1	143	0,1

Fonte: Mec – Enade (2005), adaptado por Gati (2010).

Assim é possível observar que muitos profissionais professores estão buscando a profissão não por amor e vocação, mais por facilidade, devido a grande oferta de cursos de licenciaturas disponibilizados por inúmeras instituições, bem como pela carência de profissionais da área tornando a profissão de fácil acesso ao mercado de trabalho.

Na visão de Tardif e Lessard (2005) “o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações”.

Todos esses dados sinalizam um cenário preocupante sobre os resultados obtidos após todo o processo de formação dos professores no Brasil, levando em



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

conta os diversos fatores envolvidos ao longo da formação acadêmica desses alunos.

Um reflexo disso, a ser questionado, por exemplo, são os baixos índices de aprovação de licenciados em concursos públicos para professor. Para Gati (2010) “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas”.

Ainda segundo Gati (2010, p.187) para resolver essa problemática é necessário:

Integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Outra causa da desistência das pessoas em serem professores são as experiências vivenciadas no início de carreira. Segundo Huberman (1992) isso tem influência direta “na decisão de continuar ou não na profissão, ao mesmo tempo, se trata de um tempo de aprendizagens intensas, que podem traumatizar”.

Ainda nesse contexto os autores Romanowski e Martins (2013, p.166) relatam que:

Os desafios da prática geram no professor conflitos e insegurança, pois percebe a incompletude de sua formação inicial como referência para as decisões sobre o que fazer e entender o que se passa. De outro lado, a ancoragem para apoiar decisões em situações semelhantes já experienciadas está se constituindo, o que implica pouca possibilidade de amparo para decisões tomando por referência a história profissional e o acúmulo de vivências anteriores.

Podemos dizer ainda que o professor em algum momento de sua trajetória pode sentir-se solitário e até mesmo abandonado em sua prática pedagógica, seja por causa de seu relacionamento com o demais profissionais que compõe a escola, ou pela à falta de interesse de alunos.

Assim, segundo Romanowski e Martins (2013) “o início da docência é marcado por intensas descobertas sobre a prática e seus problemas”. Assim o apoio de profissionais professores com mais experiência pode orientar e ajudar os iniciantes, pois o início da carreira é o período mais difícil na carreira dos docentes.



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Muitas vezes, os professores no início de sua jornada podem achar a prática pedagógica complexa, fazendo com que muitos desistam do exercício profissional e abandonam o magistério logo no começo. No entanto outros, mesmo inseguro enfrentam os desafios do trabalho, se adaptando ao sistema (ROMANOWSKI E MARTINS, 2013).

Segundo Veiga (2008, p.84), a construção da identidade profissional docente possui três dimensões sendo elas:

O desenvolvimento pessoal, com relação à construção da vida do/da professor/a (história de vida); o desenvolvimento profissional, que diz respeito à profissionalização; e o desenvolvimento institucional, com relação aos investimentos das instituições e o envolvimento dos sujeitos para alcance dos objetivos.

Portanto a identidade profissional é construída no tempo e no espaço. Para Lima (2012) “ela não é estática, mas passível de mudanças na medida em que os professores experimentam e avaliam suas vidas, suas posturas, suas atividades, as experiências e os contextos onde estão”

Os professores devem estar bem preparados para essa tarefa ampla de formação integral das crianças e saber fazer um trabalho coletivo e interdisciplinar, visto as mudanças sociais que tornaram o a docência mais complexa. Segundo Lima (2012) “tal complexidade tem causado questionamentos sobre o papel e a identidade do professor, pois além de ser um profissional professor, tem exercido diferentes papéis no seu cotidiano”

No contexto do trabalho desenvolvido pelos professores, segundo Vieira (2019) “está imbricado de outras tarefas além do ensinar e formar e que vão além da sala de aula, envolve responsabilidades relacionadas a planejamento, gestão escolar, relação família/escola e outras”.

Além disso, no cenário do atual mercado da globalização ressalta-se a necessidade de reflexão, alterações, permanência e rupturas no trabalho docente a fim de que o processo escolar seja compatível com a sociedade atual. No entanto traz duas problemáticas que inviabilizam essas modificações, sendo elas o conservadorismo extremo de alguns professores e também a falta de políticas educacionais que atendam a essa necessidade de mudanças (VIEIRA, 2019).

Outros desafios que os profissionais da educação enfrentam principalmente professores é a desvalorização da educação e, conseqüentemente, do profissional da educação e de sua remuneração, além das condições de trabalho precárias,



FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

tanto infraestrutura quanto em material pedagógico e carga mental exaustiva, isso exige dos professores superação (VIEIRA, 2019).

Ainda segundo Vieira (2019, p.137), exigem também os desafios classificados como intrínsecos, sendo eles:

Indisciplina e falta de interesse (motivação) dos alunos, reflexo de contextos social e familiar onde vivem, causas emocionais, falta de perspectivas sobre a escola etc, além da falta de apoio familiar, ligada às diferentes formas e contextos das famílias, a falta de tempo por conta do trabalho e outros fatores; a atualização de práticas pedagógicas, limitada devido à falta de uma política de formação continuada ou de oportunidades de formações de qualidade; o domínio e a utilização de tecnologias pelos/as docentes, que pode ocorrer por falta de oportunidades e recursos para aprender ou até mesmo a resistência por parte deles/as em aprender e utilizar novas tecnologias.

No entanto apesar de tantos desafios, uma formação de qualidade juntamente com o compromisso pessoal e profissional, melhorarem a prática e vida docente do professor. Pode-se então afirmar que as formações, inicial e continuada, nunca irão ensinar e preparar para tudo que a realidade exige, mas sem elas é impossível avançar (VIEIRA, 2019).

4 PERCURSOS DA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA NO INTERIOR DO ESTADO DO CEARÁ

4.1 A importância do projeto político pedagógico -ppp para a escola

O Projeto Político Pedagógico é um processo de constante sistematização e de reflexão sobre as práticas da escola, ressaltando sua identidade e suas expectativas educacionais. No entanto, por mais que seja materializado em um documento, não se limita ao plano, pois tem caráter de exame constante e discussão permanentes sobre o cotidiano escolar, em função do que foi delineado (VEIGA, FONSECA, SANTIAGO, 2001).

A proposta do projeto é fortalecer as ações educativas, de maneira a contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos, utilizando recursos educativos e culturais, capazes de integrar escola, família e comunidade na busca da escola necessária (ARAÚJO E UKLEIN, 2006).



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Assim, esse documento é uma demonstração de que é possível essa discussão na escola e na comunidade como um todo. E mais ainda, que é urgente e necessária uma reorganização qualitativa de todo o processo vivido na escola municipal (SILVA, 2012)

Portanto, o Projeto Político Pedagógico visa à reorganização, porém, ela só se concretiza, se o processo for concebido e assumido pelos sujeitos da escola. Dessa forma o envolvimento de todos desencadeia uma reflexão coletiva. Isso implica o esforço da democratização da gestão, entendida como coordenação de esforços individuais e coletivos, em contraponto à tradição conservadora, autoritária e hierárquica da gestão escolar (VEIGA, 2013).

Além disso, o PPP busca organizar o trabalho pedagógico da escola como um todo, levando em consideração sua relação com a comunidade e a realidade social mais ampla, interferindo diretamente na definição das políticas públicas de Educação, refletindo a realidade no ambiente escolar, o que se entende por educação, que escola se quer construir, que aluno se quer formar, que educadores deve ser, e que ações são necessárias para construir este sonho (VEIGA; FONSECA; SANTIAGO, 2001).

Portanto, o PPP é visto como um documento para ser vivido e trabalhado no dia a dia da escola, é passível de revisão, acréscimos, enriquecimentos. Assim, seus resultados dependerão muito do empenho e compromisso de cada um, que passa a ser co-responsável pela sua concretização no dia a dia das escolas (VEIGA, 2013).

Alonso (2002, p.202) descreve o PPP como:

Elemento organizador e integrador das práticas cotidianas da escola, ou seja, o projeto não se limita a uma proposta de metas, estas precisam estar articuladas com práticas viáveis para sua execução e somente assumindo esse papel articulador consegue imprimir um caminho para a transformação das ações de seus atores. Portanto os elementos presente no PPP devem levá-lo para uma intervenção direta na realidade escolar.

Nesse sentido, Guedes (2021, p.104) afirma que:

A construção do PPP é a formulação de uma identidade e a afirmação de uma cultura organizacional. E por se tratar de um documento firmado pelo coletivo, expressando uma intencionalidade que imprime em suas metas o compromisso com o futuro, objetivando o vínculo da escola com a transformação social.

Portanto, percebemos que o PPP é importância e bem complexo, sendo um instrumento de constante discussão no sentido de identificar as ações cumpridas e a



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

necessidade de rever metas, assim pode ser considerado um documento que está em constante movimento e modificação.

Já no aspecto político, o PPP segundo Guedes (2021) “aparece quando parte dessa relação entre a sociedade, a escola e os atores que nela se situam assumem o compromisso com a sua função social, ao mesmo tempo em que participam coletivamente expondo seus pontos de vista”.

Guedes (2021) continua explicando que no “aspecto pedagógico, o que antes era apenas uma intenção agora ganha forma e se concretiza no fazer escolar, atenta-se para o entendimento de que o pedagógico não se limita a sala de aula, pois, entende-se que a escola em todos os seus espaços de convivência é de aprendizagem e formação”.

Existem também alguns erros que mais ocorrem na elaboração do PPP, prejudicando a eficácia do documento final, erros são: Comprar modelos prontos ou encomendar o PPP a consultores externos. Segundo Silva (2012) “se a própria comunidade escolar não participa da preparação do documento, não cria a ideia de pertencimento”,

Outro erro é não revisitar o arquivo, fazendo apenas para enviá-lo à Secretaria de Educação, sem verificar possíveis mudanças pelas quais a escola passa ter passado e as novas necessidades dos alunos (SILVA, 2012).

Assim, O PPP deve ser um documento acessível e consultável a todos, os conflitos e debates devem ser considerados, e as decisões, votadas democraticamente, não devendo ser confundido com relatórios comuns de projetos institucionais (SILVA, 2012)

4.2 A implantação do projeto político pedagógico- ppp na escola do interior do Ceará

O processo da construção do PPP da escola desenvolveu-se de uma forma coletiva, mas inesperada, pois, os segmentos, pais, alunos, professores, funcionários e núcleo gestores não tinham participado ativamente desse processo de construção, alguns não sabiam nem o que significava a sigla.

Então foi apresentado o que seria o PPP e sua real importância para toda escola, destacamos ainda, que o projeto é um norte e não uma uniformização de



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

ações, ele busca harmonia do grupo e respeito às diferenças existente ao nosso redor.

O mais gratificante foram às descobertas da importância da coletividade, as opiniões, a visão total da escola através dos olhares de cada segmento, algumas opiniões contrárias, mas que no final a decisão foi do grupo, do todo.

Através dos diagnósticos identificamos que alguns segmentos não conheciam a história da escola que seu filho estudava ou mesmo a que trabalhava. As descobertas são fantásticas, uma viagem ao passado, quem fundou, quais profissionais já passaram pela escola e muito mais.

Para Paulo Freire (1969) “A humanização do homem, que é a sua libertação permanente, não se opera no interior de sua consciência, mas na história que eles devem fazer e desfazer constantemente”.

Esse processo deixa claro que uma gestão democrática consegue envolver todos os segmentos nas atividades escolares, fazendo com que todos se sintam parte do processo educacional dando maior ênfase no processo ensino-aprendizagem.

4.3 Recuperando e compreendendo a história da escola

A Escola de Ensino Fundamental José Pereira Barros, localiza-se no município de São Gonçalo do Amarante (Imagem 1), no Estado do Ceará, foi fundada no ano de 1979, seu nome foi uma homenagem a um conhecido da localidade que doou o terreno.

Pertence à rede municipal, a Unidade Executora da escola administra o recurso do PDDE, do PMDDE, tendo como órgão fiscalizador o Conselho Escolar composto por representantes de pais, professores, funcionários, alunos e sociedade civil (CEC, 2005).

A escola atende Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, com aproximadamente 271 alunos, nos turnos diurnos (Imagem 2) (IDEB, 2019).

Segundo o órgão INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) foi realizada em seu último senso, na escola José Pereira Barros não possui água a ser consumida, em relação à energia elétrica,



FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

ela é consumida através da seguinte fonte da Rede pública, e o esgoto da escola é através da fossa.

Uma informação importante e interessante é que esta escola possui, segundo o último senso escolar, banheiros infantis, ou seja, banheiros especificamente adaptados às crianças.

Imagem 1: Escola de Ensino Fundamental José Pereira Barros



Fonte: <https://smesga.wordpress.com>

Imagem 2: Alguns alunos da escola do ensino fundamental II.



Fonte: [nossas escolas - sga: escola josé pereira barros - violete](https://nossas-escolas-sga-escola-jose-pereira-barros-violete)

A base da economia das famílias além da agricultura de subsistência são os pequenos comércios do lugar, pedreiros, serventes, domésticas, sem esquecer a safra da castanha, quando famílias inteiras empenham-se ao máximo na busca de emprego e renda o que de certo modo, provoca o distanciamento entre família e escola (IBGE, 2010).

Apesar de reconhecer que entre a situação socioeconômica da maior parte das famílias dos alunos é muito baixa, a escola sempre fez um trabalho para elevar a autoestima dos alunos levando-os a acreditarem no potencial de cada um, pois, com a ajuda da escola poderão ter um futuro melhor.



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Prossegue-se com o trabalho educativo, direcionando aos alunos para a realidade em que estão inseridos, incentivando-os a buscarem soluções para os problemas apresentados em seu cotidiano.

Foi ampliada e reformada visando melhor atender sua clientela que cresce significativamente a cada ano, inclusive recebeu uma praça defronte a si, seu laboratório de informática iniciou com cinco computadores com internet ao alcance do educando, e atualmente já conta com 15 computadores. Reavivar a memória da comunidade local, é de grande importância para a participação da construção do PPP da escola.

4.4 Estratégias e cronograma de avaliação do ppp

O Projeto Político Pedagógico da escola teve seu início no ano de 2015, um trabalho coletivo como já havia citado, mas, árduo pela a não participação anterior em outros PPPs, gradativamente foi inserido para o grupo a importância de decidir o que fazer e que metas alcançar, que esse trabalho seria de decisão em conjunto e com participação de todos, e um prazo de três anos, onde deverá ser avaliado e revisado por todos que integram a escola, a cada final de ano ou sempre que houver necessidade.

Todos os segmentos da escola não podem perder de vista a necessidade de identificação dos responsáveis por determinadas ações assumidas no coletivo. Para assegurar isso, são fundamentais encontros periódicos com o coletivo da escola para a discussão e avaliação de como as ações estão sendo encaminhadas efetivamente (LÜCK, 2010).

Nesses encontros, os vários segmentos da escola podem: Retomar as ações, corrigindo o seu fluxo, com base na avaliação de como estão sendo desenvolvidas. Avaliar se as ações definidas como prioridades pelos segmentos são realmente viáveis, ou seja, realistas (BASTOS, 2012).

Acrescentar ou sugerir novas ações para alcançar com melhor êxito as metas sugeridas. Avaliar metas e ações projetadas no Projeto Político Pedagógico far-se-á de forma processual, ao longo do desenvolvimento das ações após a realização das mesmas verificar o grau de impacto nos resultados, decorrentes da aplicação estratégias adotadas (BASTOS, 2012).



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Assim, o objetivo é que esse Projeto esteja sempre presente no dia a dia da escola, mesmo com as dificuldades encontradas neste longo e árduo caminhar, mas que tudo isso sirva de estímulo e perseverança para que todo o grupo continue caminhando junto, tentando encontrar saídas corajosas e ousadas para as dificuldades encontradas (VARDI, 2009).

É na reconstrução do PPP, que o trabalho coletivo fluiu com mais ênfase e grande importância na participação de cada parte deste projeto, projeto esse que devemos vivenciá-lo coletivamente. As idéias fluem melhor quando existe mais pensantes, por isso, a grande importância dos segmentos envolvidos nesta construção (LÜCK, 2010).

Também é essencial não deixar ficar no esquecimento esse trabalho gratificante, mesmo surgindo algumas dificuldades pelo caminho, mas tudo isso serve para reencontrarmos como profissionais amantes e desafiadores do novo.

Como educadores, é necessário continuar construindo esse caminho, seja gestores, pais, comunidade escolar, a missão não pode parar, afinal o objetivo é chegar a uma sociedade justa, capaz de ser crítica, construtiva e humana, apesar das dificuldades encontradas ao assumir uma responsabilidade a frente de uma escola, no entanto a mais árdua é conseguir que todos caminhem com a mesma perspectiva, a qual é a de ensino-aprendizagem, essa é a real essência e missão (FERNANDES, 2012).

No processo avaliativo, é possível determinar o desempenho do estudante no início do processo educacional e está relacionada ao desempenho de entrada do estudante, buscando verificar as suas competências, que geram os objetivos de aprendizagem do programa educacional. Nesse momento também é possível avaliar o PPP da escola, se está funcionando na prática ou não (DANTAS E ANDRIOLA, 2018).

Segundo Dantas e Andriola (2018) “níveis suficientes de proficiência podem indicar um salto para outras unidades de aprendizagem ou um reenfoque dos conteúdos das unidades”, assim na elaboração do PPP pode ser debatido em que extensão os interesses dos estudantes, seus hábitos de trabalho e estudo e suas características pessoais indicam que um método de ensino-aprendizagem poderia ser melhor que outro.

Ainda segundo Dantas e Andriola (2018, p. 170) afirmam que:



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

O uso de pré-testes, sobre os objetivos do programa e de aprendizagem, bem como as técnicas observacionais e os processos seletivos, dentre outros, podem auxiliar na avaliação da situação do estudante no programa educacional e da utilização dos métodos de ensino-aprendizagem mais adequados, não só para o programa educacional atual, mas para as futuras turmas.

Outro tipo de avaliação utilizadas nas escolas é a Avaliação Formativa que monitora o progresso da aprendizagem durante o processo educacional, também sendo de grande valia para verificar a eficiência do PPP das escolas. Seu propósito é de prover a verificação continuamente, tanto para o estudante, quanto para o facilitador a respeito de sucessos e falhas na aprendizagem, ajudando a identificar os problemas de aprendizagem específicos, que necessitam de correção, além de promover informação para possíveis adequações nos métodos e nas técnicas de ensino-aprendizagem (TOMAZ, 2020).

Tomaz (2020, p.203) afirma que:

A Avaliação Formativa depende de instrumentos preparados, especificamente, para cada segmento do currículo (unidade, módulo). Técnicas de observação, naturalmente, podem ser úteis, uma vez que a Avaliação Formativa é direcionada para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e seus resultados não são utilizados para a obtenção de notas para o programa educacional.

Um último tipo de avaliação existente no ambiente escolar é a Avaliação Somativa ou Certificativa, que possui a finalidade de avaliar o alcance dos objetivos de aprendizagem no final do processo educacional, ela ocorre no final da unidade ou do programa educacional, sendo desenhada para determinar a extensão do alcance dos objetivos de aprendizagem (DANTAS E ANDRIOLA, 2018).

Segundo Tomaz (2020) “é utilizada para a obtenção de graus ou notas ou para certificação da maestria do estudante nos desfechos de aprendizagem desejados”

Nesse tipo de avaliação as técnicas, utilizadas para Avaliação Somativa, são, segundo Tomaz (2020) determinadas “pelos competências e pelos objetivos de aprendizagem, incluindo testes de aquisição de conhecimentos, escalas de mensuração de performance e avaliações de produtos do processo educacional” .

Apesar do principal propósito da Avaliação Somativa ser a certificação do aprendizado pelo estudante, ela, também, provê valiosa informação à coordenação sobre a adequação dos objetivos e a efetividade do processo educacional, importantes dados para a elaboração do PPP da escola (TOMAZ, 2020).



FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Após a criação em 2007 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo INEP como uma iniciativa de identificar o perfil de qualidade das escolas, esses dados relacionados ao fluxo escolar (aprovação, evasão e abandono) e as médias de desempenho em avaliações nacionais (Prova Brasil) foram essenciais para organização dos dados escolares, no geral em um índice que varia de 0 a 10 (LONGHI E BENTO, 2006).

O objetivo da criação do IDEB é unir dois fatores importantes para medição da qualidade educacional brasileira, possibilitando a equiparação entre estados, municípios e até entre escolas, sendo assim possível mensurar não só a aprovação e assiduidade do aluno, mas também observar se o mesmo está aprendendo durante o tempo que permanece na escola (DANTAS E ANDRIOLA, 2018).

Esse indicador educacional oferece elementos de controle sobre a relação ensino-aprendizagem no país, sendo uma importante ferramenta servindo como diagnóstico para ações políticas e melhoria consequentemente do sistema educacional, pois detecta as escolas que apresentam baixo rendimento, e monitoram o desempenho desses alunos (DANTAS E ANDRIOLA, 2018).

Portanto, durante e após a elaboração do PPP, os alunos também devem ser ouvidos para que possa ser entendida a visão que os mesmos têm da escola onde estudam.

Segundo Longhi e Bento (2006, p.189) afirmam que:

As formas como as crianças expressam o que pensam são muito diversas das formas que os adultos utilizam. Adultos falam e escrevem, basicamente. Crianças exteriorizam por meio das notas, do empenho, da alegria (ou não) de estarem na sala, da preferência pelo recreio e não pela sala de aula, do número de faltas, da evasão, da reprovação, da violência e da depredação contra pessoas e estrutura física da escola.

Por mais significativa que seja a função do Projeto Político Pedagógico, a sua viabilização não é um caminho fácil. Chegar a um consenso não é fácil, pois são muitas idéias e concepções. Dessa forma, a equipe que elabora o PPP deve estar atenta a essas discussões, refletir sobre cada item com o grupo e pesquisar junto com a equipe participante a fundamentação para esclarecer as dúvidas aos agentes envolvidos (LONGHI E BENTO, 2006).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Foi possível concluir que a escola, está em constante construção e que a elaboração e o acompanhamento do projeto político pedagógico da escola são fundamentais e indispensáveis no alcance dos objetivos traçados.

Além disso, é importante que o projeto político pedagógico tenha como base uma administração participativa, coletiva, em que as decisões sejam realizadas de forma democrática, e que o processo de avaliação seja também realizado de forma coletiva.

Assim o projeto político pedagógico, não é de interesse apenas da escola, mas da sociedade, pois novos cidadãos estão sendo educados e instruídos, de forma democrática e organizada.

6 REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. O trabalho coletivo na escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira. O Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática na escola. **Educação em direitos humanos &**, p. 289, 2014.

ARAÚJO, Ulisses F.; KLEIN, Ana Maria. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

ÁVILA, Izabel Cristina Galiaço; SOUZA, Ana Cristina Marques de. Desafios da docência: enfrentamentos do fazer pedagógico na formação dos professores na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 16, 5 de maio de 2020.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: Ferrer, Naura Syria Carapeto; Aguiar, Márcia Ângela da S. (org.). **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BASTOS, Luciene Domingos de Sousa. **Gestão democrática da escola pública: questões e possibilidades**. 2012.

BETINI, Geraldo Antonio et al. A construção do projeto político-pedagógico da escola. **Rev Pedag. UNIPINHAL**, v. 1, n. 3, p. 37-44, 2005.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12.de jun de 2022.



**FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

CARVALHO, Cynthia Paes; DE OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; DE LIMA, Maria de Fátima Magalhães. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 50-76, 2014.

CARVALHO, Paulina Tavares de et al. **Gestão democrática educacional e as orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das secretarias estaduais da Região Nordeste**. 2019.

CAVALLI, A. **Insegnare oggi: prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana**. Bologna: Il Mulino, 1992.

CEC- GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA EMENTA: **Credencia a Escola de Ensino Fundamental José Pereira Barros**, de São Gonçalo do Amarante, auto defundamental. EMENDA APROVADO: 13.12.2005.

DANTAS, Larissa Martins; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Avaliação e política educacional cearense: o que as fontes governamentais revelam**, 2018.

DIOGENES, Elione Maria Nogueira; CARNEIRO, Maria Joyce Costa. A gestão participativa e o projeto político-pedagógico: um exercício de autonomia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 21, n. 1 e 2, 2005.

ESTÊVÃO, Carlos. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 1, 2013.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. 1969.

FERNANDES, Sérgio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 4, p. 985-1006, 2014.

FERRARI, Greicimara Vogt. A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico da instituição escolar. **Perspectiva**, v. 35, n. 132, p. 159-170, 2011.

FONTANA, Andréia Regina. Gestão escolar democrática: é possível. **Revista de educação, Alto**, 2018.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; DA SILVA CARVALHO, Isis Azevedo. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 126-141, 2017.



FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

IDEB- INDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Indicador de Qualidade**. Disponível em: <https://JOSE PEREIRA BARROS EEF | QEdU>, 2019. Acesso em: 23 de jun. 2022.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Censo 2010**. Disponível em: [https://São Gonçalo do Amarante \(CE\) | Cidades e Estados | IBGE](https://São Gonçalo do Amarante (CE) | Cidades e Estados | IBGE). Acesso em: 30 de jul de 2022.

KÁSSIA CÂNDIDO, Rita; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 2, p. 323-336, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. A organização e a gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: **Alternativa**, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: **Editora Alternativa**, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Editora Vozes Limitada, 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, v. 5, p. 7-47, 1991.

MENIN, Clarice Machado. **Investimento público: considerações sobre políticas de incentivo para o ensino fundamental nos estados do Ceará e de Sergipe**. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018-** Notas Estatísticas. Brasília-DF disponível em: [http://Censo da Educação Superior — Inep \(www.gov.br\)](http://Censo da Educação Superior — Inep (www.gov.br)). Acesso em: 23 de jun. de 2022.

OLIVEIRA, Caroline Menezes. Políticas públicas educacionais. 2010
DE PAIVA JÚNIOR, Fernando Gomes; DE OLIVEIRA, Elias Ricardo. Políticas públicas educacionais: os extremos entre Sergipe e Ceará. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 16, n. 1, p. 93-113, 2022.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

PÁDUA RIBEIRO, Márden. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015.



**FICS – FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

PENTEADO, Thaís Carvalho Zanchetta; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, p. 569-577, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação Pedagógica do Professor de Direito. Campinas-SP**: Papyrus, 2001

SOUZA, Márcia Cristina da Silva Maia. **Como um PPP pôde contribuiu para mudar a realidade de uma escola?**. 2014.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SENA MARTINS, Paulo. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 26, n. 3, 2010.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOMAZ, José Batista Cisne, et.al. Projeto Político Pedagógico / Escola de Saúde–Fortaleza: **Escola de Saúde Pública do Ceará**, 2020. 132 p.

VARDI, Cecilia Helena Gonçalves Ramos. Sobre a participação da vivência profissional dos pais na construção do projeto profissional dos filhos: um estudo exploratório. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo. 2009.

VASCONCELLOS. **Do projeto político-pedagógico, panes. Projeto político-pedagógico**, s/d.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**. Papyrus Editora. 2005.



**FICS – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Papirus Editora, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília; SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Papirus Editora, 2001.

VIEIRA, Alexia Júlia Lima. **Os desafios da profissão docente vivenciados por professores/as com diferentes tempos de carreira**. 2019.