

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELINA MONTEIRO RODRIGUES

**A (DES)CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CÁCERES-MT**

CÁCERES-MT

2018

ELINA MONTEIRO RODRIGUES

**A (DES)CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CÁCERES-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Irton Milanesi.

CÁCERES-MT

2018

RODRIGUES, Elina Monteiro.

R696a A (Des)Construção do Projeto Político-Pedagógico de
Escolas Municipais de Cáceres-Mt / Elina Monteiro
Rodrigues - Cáceres, 2018.
256 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. Color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2018.

Orientador: Irton Milanesi

1. Projeto Político-Pedagógico. 2. Educação. 3. Trabalho
Coletivo. 4. Legislação. I. Elina Monteiro Rodrigues. II. A
(Des)Construção do Projeto Político-Pedagógico de Escolas
Municipais de Cáceres-Mt.:

CDU 371.11

ELINA MONTEIRO RODRIGUES

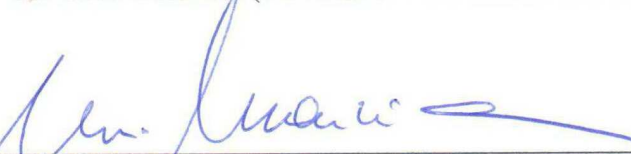
**A (DES)CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CÁCERES-MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

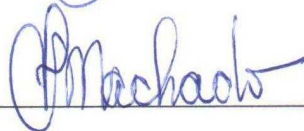
BANCA EXAMINADORA



Dr. Irton Milanesi (Orientador – PPGedu/UNEMAT)



Dra. Maria Márcia Sigrist Malavasi (Membro Externo – PPGedu/UNICAM)



Dra. Ilma Ferreira Machado (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 08/02/2018

Dedico esta dissertação:

- ✓ *À minha mãe Lídia Monteiro Rodrigues e ao meu pai, Ary Porto Rodrigues (in memoriam).*
- ✓ *Aos meus filhos Paulo Henrique Rodrigues de Oliveira e Júlio César Rodrigues de Oliveira.*
- ✓ *Aos meus irmãos (Ariane, Arly, Ary e Arielton) e a todos os meus familiares.*
- ✓ *Ao meu orientador Professor Dr. Irton Milanesi.*
- ✓ *Aos meus amigos e colegas.*
- ✓ *Aos profissionais da Educação, pais e alunos, sujeitos estes que contribuíram com esta pesquisa.*
- ✓ *E, em especial, a todos os profissionais da educação comprometidos e que acreditam no trabalho coletivo e humanizado do ensino formal como base para as mudanças necessárias no exercício da democracia e igualdade de condições na sociedade.*

*É preciso reconhecer que de tudo em nossa vida sempre existem os ‘mas’, que impõem dificuldades, obstáculos, e, às vezes, requer atenção; e os **mais**, que acrescentam e tornam os nossos caminhos mais suaves, representando a força em nossa vida.*

*E ter sempre por perto aquilo e aqueles que nos dão o **mais** necessário para que possamos obter os resultados, de preferência os positivos, no processo evolutivo e transformador que é a vida, é essencial.*

*Até chegar aqui, no PPGEdU/UNEMAT, foram quatro anos de tentativas e três anos de ‘meias aprovações’ (se é que isso é possível!) e, no quarto ano, a consumação: aprovada dentro do número de vagas para realmente cursar o Mestrado em Educação. Foi a efetivação de um sonho, **mas** (atenção) vieram também, digamos, alguns “pesadelos”. Isso mesmo, os **mas**, que foram vencidos.*

E por quê?

Não que o estudo seja um pesadelo, de forma alguma! A vontade que tinha era grande, bem como o desejo de sempre me qualificar. É que tive um ‘mas’ que foi um grande vilão no processo [...].

*Entretanto, esse ‘mas’, em vez, aniquilado pelos **mais**, bênçãos em minha vida! Um **mais** no sentido de somar, de agregar e de crescimento. E são esses que aqui serão enaltecidos, como forma dos meus **mais** sinceros agradecimentos.*

*Entre as crenças e as divindades está o meu primeiro **mais**, que é Deus, pela saúde que deste, pela resistência e determinação a floradas em nós e por conceber-nos seres humanos de coragem e persistência.*

*Entre os mortais, os primeiros **mais** são e sempre serão a minha mãe e meus filhos, que acompanharam de perto toda minha trajetória depois dos seletivos e no percurso da pós-graduação. Na época dos processos seletivos, a cada ano, sempre questionavam: – fez a inscrição? (Filhos). Nos três primeiros processos eu, prontamente, dizia: – Sim! E no último prestado, o quarto processo seletivo, o filho mais velho perguntou-me: – Fez a inscrição, mãe? Respondi-lhe: - Não, filho, desisti, e já se encerraram as inscrições! (Como quem diz, nem insiste). – Mãe, as inscrições foram prorrogadas, inscreva-se, arrume os documentos e uma procuração, que faço a inscrição para a Senhora (Filho). – Vou pensar! E eis aqui o resultado do ‘meu pensamento’, e, é claro, da insistência dos filhos [...].*

*Essa pequena história do **mais** importante incentivo, do carinho dos filhos, é para enaltecê-los e agradecer por acreditarem que eu poderia e seria capaz. E pela felicidade estampada de quando ligaram parabenizando-me pela aprovação, antes mesmo de eu saber o resultado (e olha que eu verificava a cada dez minutos o site do PPGEduc na data marcada para publicação do resultado final).*

Agradeço então ao meu filho Paulo Henrique, pela insistência e disponibilidade diárias, e, ao meu filho Júlio César, pelo prazer e orgulho que sente por ter uma 'mãe-professora', carregando os mesmos 'sonhos' e seguindo 'quase' os mesmos passos, afinal, ele tem suas próprias vontades.

*Um agradecimento especial é dedicado à minha mãe, a **mais** essencial, a base, que ao cumprimentar-me no dia do resultado do seletivo, disse: – Não sei exatamente o que é, mas sei que é importante para você, parabéns pela aprovação! (Mãe). Ela não sabia o que era, **mas** descobriu rapidamente, por ter que assumir mais uma vez, sozinha, o cuidado com as coisas do lar devido minha ausência (às vezes até mesmo estando dentro de casa) na busca de **mais** uma etapa na minha formação profissional, desdobrando-se para que tudo ocorresse na perfeita base de sustentação, a Ela, todo respeito do mundo e a minha eterna gratidão.*

*Agradeço, incondicionalmente, ao meu orientador, Professor Dr. Irton Milanesi, um **mais** que admirável educador, que, desde o primeiro encontro, dirigiu-me com palavras de incentivo e apoio. As suas orientações, feitas do jeito carinhoso, calmo e exigente de como ele é, conduziram-me com a rigidez necessária e o carinho inescusável para a firmeza e a determinação no processo da aprendizagem e da dissertação. Muito, muito obrigada mesmo, Professor Irton, por selecionar o meu projeto, defender, apoiar, acreditar na minha capacidade e oportunizar aprender **mais** com seus ensinamentos. Espero ter retribuído sua dedicação e orgulhar-te, não para lembrar-se de mim por ser uma de suas últimas orientandas no PPGEduc, mas por corresponder aos ensinamentos e exemplos de homem sensato, perspicaz e íntegro que és.*

*Aos **mais** (que somam) e que também agradeço de coração:*

✓ *Aos sobrinhos/as, tios/as, primos/as e afilhados/as que, ao perceberem minhas ausências nos encontros familiares, compreenderam essa necessidade, sem cobranças e sem julgamentos, e sim com **mais** carinho;*

- ✓ *A todos os meus amigos, pelo **mais** do incentivo de sempre, em especial ao Dimas e a Anilce, pela amizade, confiança e principalmente pelo auxílio e incentivo dados sempre que nos encontrávamos no Conselho Municipal de Educação;*
- ✓ *Aos meus amigos/parceiros de luta do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Cáceres (SSPM), lugar onde entendemos que, juntos, somos **mais** fortes;*
- ✓ *À toda turma no Mestrado em Educação/UNEMAT/2016-2017, a qual eu sempre dizia ser o divisor de águas no PPGEduc, pelas comilanças com espaço marcado (e como teve!), pelas festas, pelos ensaios do Conselho Estudantil e pela formação. E, em especial ao Laécio Neves Cardoso, muito **mais** que um colega do Mestrado, desde sempre, um verdadeiro amigo e parceiro de trabalho e de batalhas (e que batalhas enfrentamos!); e à Maria Cláudia Maquêa Rocha Mattia, a **mais** nova amiga/parceira Cacau, que no convívio dos estudos, estreitamos e efetivamos nossa amizade. Em nome deles um agradecimento especial a cada um/a dos/as novos/as amigos/as e colegas dessa caminhada;*
- ✓ *Aos diretores, professores e profissionais da Educação das escolas municipais envolvidas na pesquisa e das escolas nas quais, trabalho e trabalhei: pelo apoio, disponibilidade, compreensão, ajuda direta e indireta. Enfim, por tudo que contribuíram para o processo e conclusão do meu Curso. Foram também os **mais** do **mas** [...], principalmente para unir contra Àquele **mas** que, direta e indiretamente quis impedir minha (e de alguns colegas) qualificação profissional, indo exatamente de encontro (isso mesmo, de encontro) ao que um profissional da Educação tem como obrigação: combater a alienação do ser humano. Essa é a nossa resposta, pois, muito além de um diploma, adquirimos o **mais** do conhecimento, para ser compartilhado com alunos e profissionais da educação, transformando-nos de um para muitos e juntos lutarmos contra esses alguns “**mas**” que não entendem o valor da Educação Escolar;*
- ✓ *Aos queridos professores do PPGEduc/UNEMAT: Irton, Ilma, Maria do Horto, Lóriége, Heloísa, Jaqueline, Paulo Alberto, Alceu, Marilda, Peripolli, Elizeth, Rosely, Denise, Maritza e Sandro que nos compartilharam **mais** conhecimentos, por meio das disciplinas, seminários, reuniões, encontros e conversas, orientando-nos nas leituras e releituras de nós mesmos e do mundo, para transformarmo-nos em lutadores por uma sociedade justa e melhor. E que nós! E que mundo! E que leituras! Hoje, multiplicamos e multiplicaremos. Obrigada a todos;*

✓ *E **mais** estas professoras, que foram as avaliadoras internas e externas que disponibilizaram seus tempos e conhecimentos para a leitura da dissertação e composição nas bancas de qualificação e apresentação pública, juntamente com o meu orientador: Dra. Maria Marcia Sigrist Malavasi/UNICAMP, Dra. Ilma Ferreira Machado/UNEMAT, Dra. Tania Maria Lima/UFMT e Dra. Maria do Horto Salles Tiellet/UNEMAT;*

✓ *Ao Jônatas, com todo respeito, um anjo, pela paciência, préstimo, atenção e apoio incondicional para o acontecimento das coisas no PPGEduc... sempre solícito e atencioso ... que precisa ocupar **mais** um espaço nesse espaço... mestrado...;*

✓ *Aos servidores em geral do PPGEduc, os **mais** pacientes e importantes auxiliares que, apesar das dificuldades do dia a dia de um local público de trabalho, foram sempre prestimosos...!*

*Enfim, o clichê (na ideia da pouca originalidade, mas essencialíssimo colocar): a todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para a realização de **mais** uma etapa na minha condição de profissional da Educação – professora, com orgulho – os meus **mais** sinceros agradecimentos.*

*Aos **mais** de/em minha vida, meu muitíssimo obrigada, com muito carinho e sempre **mais** carinho! (Elina).*

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem como mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem da cultura. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas

(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, foi estudar as dimensões do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como o documento orientador das ações educativas de escolas municipais de Cáceres-MT, a sua relação com a literatura desse campo de estudo e com as orientações normativas emanadas da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e do Conselho Municipal de Educação de Cáceres (CMEC). Foram definidos critérios para escolha do lócus e dos sujeitos desta pesquisa, que foi realizada em duas escolas do município de Cáceres-MT. As técnicas para a coleta de dados foram: questionários, observação participante, análise documental e levantamento bibliográfico. Para o embasamento teórico, dialogou-se com diversos autores, entre eles, Paulo Freire, Luiz Carlos de Freitas, Ilma Passos Alencastro Veiga e outros pesquisadores encontrados por meio do balanço de produção. As anotações foram registradas em um caderno de campo para cada escola. A dissertação foi construída em seis seções: introdução, em que se apresenta como o tema foi fortalecido como objeto de conhecimento para a pesquisadora; as quatro principais seções, que trazem os relatos minuciosos da composição teórico-metodológica da pesquisa, as discussões pertinentes à Educação e ao PPP – conceitos e dimensões teóricos que orientam a organização da escola; as descrições sobre o PPP - das ações reguladoras à reflexão e transformação das práticas pedagógicas; e a (Des)Construção do PPP de duas escolas municipais de Cáceres-MT, uma análise de suas ações com relação aos aspectos conceituais sobre a importância desse PPP, da educação e da formação escolar para o desenvolvimento do homem, assim como o compromisso dado pelos membros da comunidade com essa Educação escolar. Nas Considerações Possíveis deste trabalho, em linhas gerais, verifica-se que a maioria dos sujeitos reconhece o PPP como o documento de organização do espaço educativo e sua importância; e da participação e comprometimento dos gestores e de cada agente pertencente à escola. E no decorrer da pesquisa, foram demonstradas as dificuldades para: promover as ações coletivas para a construção de um documento sólido (PPP) e para o exercício da reflexão da função social da escola feita pelo coletivo, no complexo conjunto que é a formação integral do homem para sua transformação.

Palavras-Chave: Projeto Político-Pedagógico. Educação. Trabalho Coletivo. Legislação.

ABSTRACT

The general objective of this exploratory-descriptive qualitative research was to study the dimensions of the Political-Pedagogical Project (PPP) as the guiding document of the educational actions of municipal schools in Cáceres-MT, the relation with the literature of this field and with the normative guidelines issued by the Municipal Education Department (SMED) and the Municipal Education Council of Cáceres (CMEC). Criteria for choosing the locus and the subjects of this research were defined, which was carried out in two schools in the city of Cáceres-MT. The techniques for data collection were: questionnaires, participant observation, documentary analysis and bibliographic survey. For the theoretical basis, dialogued with several authors, among them Paulo Freire, Luiz Carlos de Freitas, Ilma Passos Alencastro Veiga and other researchers found through the production balance. The notes were recorded in a field notebook for each school. The dissertation was divided in six sections: introduction, which is presented how the theme was strengthened as an object of knowledge researched; the four main sections, which provide the detailed accounts of theoretical and methodological research composition, the discussions pertinent to Education and PPP - concepts and theoretical dimensions that guide the organization of the school; the descriptions about the PPP - of the regulatory actions to reflection and transformation of pedagogical practices; and the (Des)Construction of the PPP of two municipal schools in Cáceres-MT, an analysis of their actions in relation to the conceptual aspects about the importance of this PPP, education and school education for the development of man, as well as the commitment given by community members with this school education. And the possible considerations of this work, in general, is verified the majority of the subjects recognize the PPP as document of organization at the educational space and importance and of the participation and commitment of the managers and of each agent belonging to the school. And during the research, the difficulties were demonstrated to: promote collective actions, construct a solid document (PPP) and exercise the reflection of the social function of the school made by the collective, in the complex groups wich is the integral formation of man for his transformation.

Keywords: Political-Pedagogical Project. Education. Collective Work. Legislation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AGTEC – Sujeito da pesquisa (são as iniciais do segmento Agentes técnicos)
ALUNO – Sujeito da pesquisa (segmento de alunos)
AMM – Associação Mato-grossense dos Municípios
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
Art. – Artigo
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC – Conselho de classe
CDE – Conselho Deliberativo Escolar
CG – Campo Grande
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE/MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CEP – Comitê de Ética de Pesquisa
CF – Constituição Federal
CMEC – Conselho Municipal de Educação de Cáceres – MT
COC – Centro operacional de Cáceres
CPB – Confederação de Professores do Brasil
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DF – Distrito Federal
DO – Diário Oficial
Dout. – Doutorado
EB – Educação Básica
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMCG – Escola Municipal Campo Grande
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMJS – Escola Municipal Jardim Sublime
EQPED – Sujeito da pesquisa (são as iniciais do segmento da Equipe Pedagógica)
ES – Ensino Superior
Fev. – Fevereiro
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HQ – História em Quadrinhos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica
Inic. – Iniciais
IOMAT – Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso
IPs – *Internet Protocol* – número do computador e/ou roteador
JS – Jardim Sublime
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lic. – Licenciatura
LOA – Lei Orçamentária Anual
MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC – Ministério da Educação
Mest. – Mestrado
MT – Mato Grosso
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
Nº – Número
ORD. – Ordem
OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PAMAR – Sujeito da pesquisa (são as iniciais dos segmentos: pai, mãe e responsável)
Part. – Participantes
PC – Proposta Curricular
PCs – Propostas Curriculares
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PMC – Prefeitura Municipal de Cáceres

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa

PNATE – Programa Nacional de apoio ao Transporte de Escolar

PNME – Programa Novo Mais Educação

Porc. – Porcentagem

Pós-grad. – Pós-graduação

PP – Proposta Pedagógica

PPGEdu – Programa de pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROF – Sujeito da pesquisa (são as iniciais do segmento do segmento Professor)

Pseudôn. – Pseudônimo

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Qto. – Quanto

RE – Regimento Escolar

Resp. – Resposta

RIE – Regimento Interno Escolar

S/nº – Sem número

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação Esporte e Cultura

Sic – significa “assim mesmo”, aponta erro de forma das palavras e/ou conteúdo gramatical

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SSPM – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Cáceres-MT

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

UNCME – União dos Conselhos Municipais de Educação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

URM – Unidade de Referência do Município

USP – Universidade de São Paulo

ZR – Zona Rural

ZU – Zona Urbana

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Período das visitas realizadas na EMCG para observação e análise documental -----	44
Quadro 2 - Período das visitas realizadas na EMJS para observação e análise documental -----	45
Quadro 3 - Datas de entrega dos questionários aos sujeitos e devolução pelos sujeitos de cada escola -----	48
Quadro 4 - Sujeitos da pesquisa -----	61
Quadro 5 - Seleção das dissertações e teses sobre o PPP Escolar, obtidas das leituras de títulos e resumos de produções publicadas na CAPES -----	72
Quadro 6 - Dissertações e teses sobre o PPP Escolar, publicadas no portal da CAPES/MEC e selecionadas para análise -----	74
Quadro 7 - Elementos para construção de um PPP conforme concepções de Demo (2014), Vasconcellos (2013) e Veiga (2014) -----	94
Quadro 8 - Resumo da Instrução Normativa nº 001/2014 da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT -----	96
Quadro 9 - O Distrito Federal e os Estados do Centro Oeste que possuem Conselho Municipal de Educação e Sistema de Ensino Próprios -----	102
Quadro 10 - Estrutura da Proposta Curricular 2012 elaborada pela Equipe Técnica da SMED -----	147
Quadro 11 - Layout de elaboração dos planejamentos pelas unidades escolares mantidas pela SMED/Cáceres-MT -----	147
Quadro 12 - Indicadores das respostas da questão 1: O que entendem por PPP? -----	164
Quadro 13 - Indicadores das respostas da questão 5: em que medida você acredita que um PPP pode mudar a escola e seus atores? -----	179
Quadro 14 - Reuniões administrativas da EMCG em 2016-2017 -----	197
Quadro 15 - Lista dos projetos desenvolvidos pelas instituições EMCG e EMJS -----	202
Quadro 16 - Indicadores das respostas da questão 3: você sabe quais as dimensões de um PPP? -----	203
Quadro 17 - Indicadores das respostas da questão 2: como você participa da elaboração do PPP dessa unidade escolar? -----	216

Quadro 18 - Temas dos subprojetos elaborados a partir do Projeto Valores da EMJS/2017, por turmas -----	221
Quadro 19 - Temas das reuniões administrativas, pedagógicas e Formação continuada, registrados nos livros atas da EMCG em 2016, na ordem dos acontecimentos -----	223
Quadro 20 - Temas das reuniões administrativas, pedagógicas e Formação continuada, registrados nos livros atas da EMJS em 2016, na ordem dos acontecimentos -----	225
Quadro 21 - Indicadores das respostas da questão 4: Como você acompanha o desenvolvimento e aplicabilidade do PPP?-----	230

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos sujeitos da pesquisa-----	62
Gráfico 2 - Número de produções selecionadas e por universidades -----	71
Gráfico 3 - Número de Leis específicas de alterações nos dispositivos da LDBEN nº 9.394/96 no período de 1997 a 2017 -----	73
Gráfico 4 - Municípios de MT sem e com Sistema de Ensino Próprio -----	102
Gráfico 5 - Classificação das respostas de 34,62% dos sujeitos sobre as dimensões de um PPP-----	183
Gráfico 6 - Número de participantes na Formação Continuada no período de abril a novembro de 2016 da EMJS -----	212
Gráfico 7 - Número de participantes na semana pedagógica, reuniões administrativo-pedagógicas e conselhos de classe realizados no período de fevereiro a dezembro de 2016 na EMJS-----	213
Gráfico 8 - Número de participantes na Formação Continuada no período de março a dezembro de 2016 da EMCG -----	214
Gráfico 9 - Número de participantes na Semana Pedagógica e nas Reuniões Administrativo-pedagógicas de 2016 da EMCG -----	214

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Recado do simulado realizado pela EMJS em 2017 -----	141
Fotografia 2 - Recado da semana de avaliação, que deve ser realizada por toda escola -----	156
Fotografia 3 - Recado para professores sobre número de cópias na escola -----	191
Fotografia 4 - Informativo do mural da escola sobre o momento cívico para as apresentações dos subprojetos de um projeto articulado -----	219

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página 12 da Proposta Curricular /SMED/2012 – Língua Portuguesa dos Anos iniciais do EF -----	150
Figura 2 - Parte da página do Planejamento Anual 2017 de Língua Portuguesa dos Anos iniciais do EF -----	151
Figura 3 - Página 4 da Proposta Curricular/2012 da SMED do Ensino Religioso – Anos finais do EF -----	152
Figura 4 - Parte da página do Planejamento Anual 2017 de Ensino Religioso para os Anos finais do EF -----	153
Figura 5 - Imagem do Informativo da SMED referente ao período letivo 2017/2018 ---	159
Figura 6 - Parte da página 5 do Programa Anual de Trabalho do governo/2016, em termos de realização de obras e prestação de serviços da Prefeitura Municipal de Cáceres/MT -----	188
Figura 7 - Parte da página 9 do Programa de Trabalho/2017 da Prefeitura Municipal de Cáceres/MT -----	189
Figura 8 - Parte da página 10 do Programa de Trabalho/2017 da Prefeitura Municipal de Cáceres/MT -----	189
Figura 9 - Parte da página 6 do Programa de trabalho da Prefeitura Municipal de Cáceres – MT do ano de 2018-----	190

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Processo de categorização da análise de dados da pesquisa -----	66
Esquema 2 - Resumo dos retornos do processo de busca de periódicos no balanço de produção-----	70
Esquema 3 - Estrutura do PPP conforme orientações na Instrução Normativa nº 001/2014 da SMED/Cáceres-MT -----	92
Esquema 4 - Estrutura do PPP da EMCG/2017 -----	172
Esquema 5 - Estrutura do PPP da EMJS/2017-----	172
Esquema 6 - Estrutura básica do PPP, conforme item II da Instrução Normativa nº 001/2014 da SMED/ Cáceres - MT -----	173

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO -----	24
2 COMPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA -----	35
2.1 Tipo, técnicas e instrumentos de coleta de dados da pesquisa-----	38
2.1.1 Tipo da pesquisa: exploratório-descritivo -----	39
2.1.2 Investigação de campo: técnicas e instrumentos utilizados para coleta de dados na pesquisa -----	40
2.1.2.1 Observação participante e cadernos de campo -----	42
2.1.2.2 Questionário -----	45
2.1.2.3 Levantamento bibliográfico -----	49
2.1.2.4 Análise documental -----	51
2.2 Sujeitos e <i>locus</i> da pesquisa -----	52
2.2.1 Traços das escolas que compõem o <i>locus</i> da pesquisa -----	56
2.2.1.1 Escola Municipal Campo Grande – EMCG -----	57
2.2.1.2 Escola Municipal Jardim Sublime - EMJS -----	58
2.2.2 Perfil dos sujeitos que responderam os questionários da pesquisa-----	60
2.3 Plano analítico dos dados da pesquisa -----	63
2.4 Balanço de produção: a busca por pesquisas sobre o PPP e os resultados obtidos --	67
2.4.1 Etapas do processo de busca no balanço de produção -----	69
2.4.2 Panorama do balanço de produção -----	70
3 EDUCAÇÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONCEITOS E DIMENSÕES QUE ORIENTAM A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA -----	81
3.1 Conceitos do PPP na visão de alguns autores -----	87
3.2 Dimensões, instrumentalização e modelos técnicos de padronização dos Projetos Político-Pedagógicos -----	91
4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DAS AÇÕES REGULADORAS À REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS -----	99

4.1 Bases legais: da formação inicial e continuada do professor para a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola -----	109
4.1.1 A legislação educacional do Estado de Mato Grosso -----	114
4.1.2 A legislação educacional do município de Cáceres-MT -----	121
4.1.2.1 O Conselho Municipal de Educação de Cáceres-MT (CMEC) -----	121
4.1.2.2 A Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT (SMED) -----	126
4.2 A questão da reflexão, da autonomia e da prática pedagógica e a sua relação com PPP elaborado coletivamente -----	130
5 A (DES)CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CÁCERES-MT -----	135
5.1 Categoria - Os conceitos de Educação: processo e currículo -----	135
5.2 Categoria - Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas: conceitos, organização e referenciais teóricos apresentados -----	160
5.2.1 Subcategoria - Materialização dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas -----	171
5.3 Categoria - Importância dos Projetos Político-Pedagógicos -----	179
5.4 Categoria - Elaboração e decisões nos Projetos Político-Pedagógicos: as dimensões abordadas pelas escolas pesquisadas -----	182
5.4.1 Subcategoria - Valores e princípios da gestão democrática -----	206
5.5 Categoria - Tratamento e avaliações das ações dos Projetos Político-Pedagógicos ---	218
6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS DESTE TRABALHO -----	232
REFERÊNCIAS -----	240
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PAIS E OS ALUNOS ----	248
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS, AGENTES TÉCNICOS E PROFESSORES -----	250
ANEXO A - INSTRUÇÃO NORMATIVA 001/2014, DE 06 DE AGOSTO DE 2014 ---	252

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada *A (Des)Construção do projeto político-pedagógico de escolas municipais de Cáceres-MT*, é uma investigação de abordagem qualitativa da área do conhecimento das Ciências Humanas – Educação, Planejamento e Avaliação Educacional, inserida na linha de *Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas*, foi desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

O objetivo geral consistiu-se em estudar as dimensões do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como o documento orientador das ações educativas de escolas municipais de Cáceres-MT, a sua relação com a literatura desse campo de estudo e com as orientações normativas emanadas da SMED e do CMEC.

Para tanto, partiu-se da hipótese que o PPP das escolas municipais de Cáceres-MT não vem sendo elaborado e concebido coletivamente pelos seus agentes, mas por pessoa/s “qualificada/s”, designada/s para esse fim na própria escola ou na SMED.

Essa hipótese vem do contexto da vida profissional da pesquisadora responsável por este estudo, por lidar com profissionais de ensino em diversos espaços das funções desenvolvidas ao longo das ocupações assumidas, enquanto proprietária de escola privada, coordenadora e professora de escolas públicas, secretária executiva de órgão normatizador, assessora na SMED de Cáceres-MT, entre outros.

Apaixonada por crianças, começa a trabalhar com a Educação Infantil (EI) na Rede privada de ensino logo após o término do Ensino Médio (EM) – o Magistério – e o ingresso no curso de Pedagogia, em 1989, ainda por completar 19 anos de idade. Essa experiência enquanto professora da pré-escola com a Turma de 5 anos, chamada Jardim II, dura quatro anos. Depois desse período assume a coordenação pedagógica da EI na mesma escola privada, onde permaneceu por mais seis anos. E por conta do interesse e os caminhos da profissão, sempre marcada pelas questões administrativas, pedagógicas e pela organização escolar, a atenção pelo tema proposto nesta dissertação foi fortalecida no decorrer dos anos.

Como sócio-proprietária da *Escola de Educação Infantil Cambalhota*, à pesquisadora instiga-lhe o fato de que, no processo de criação dessa Instituição para o atendimento da creche e pré-escola, para que se pudesse obter o credenciamento e a autorização de funcionamento da etapa da EI, eram necessários, entre tantos outros documentos, a lista de alunos e o PPP, prontos. No entanto, somente poderia “abrir as portas” e dar início às

matrículas depois da autorização do órgão responsável, na época, o CEE/MT. Desde então, a pesquisadora se perguntava: como ter alunos se não há autorização para “abrir as portas?”; e como construir um PPP sem saber quais alunos teria, sem ter os profissionais e quais e quantas turmas teria. Aos poucos percebe que, primeiramente, precisava assegurar no Projeto a estrutura que tinha, o que poderia atender e, após, coletivamente, estabelecer as metas de acordo com o contexto que transformaria a comunidade escolar. Mas, com as “técnicas e o roteiro”, foi possível “levantar os documentos” nos moldes estabelecidos para colocar em funcionamento a escola, e, dessa forma, torna-se uma “técnica na estruturação de um PPP”, e, finalmente, torna-se legalmente sócio-proprietária da *Escola de Educação Infantil Cambalhota*. Mas, somente sonhos e desejos não foram suficientes para manter uma instituição de ensino, sua existência não superou três anos, por diversos fatores.

Essa condição e o interesse pela participação mais ativa pelos direitos das pessoas afastam a pesquisadora das escolas privadas e levam-na para a escola pública, primeiramente na coordenação de Escolas do Campo do Núcleo BR-070 (extinto), em 2001. Em 2002, decide concorrer a uma vaga de servidora pública no concurso público da Prefeitura Municipal de Cáceres e, ao alcançar o êxito da aprovação, é convocada em setembro do mesmo ano para o cargo de professora. E, em 2007, logo após a conclusão de uma nova habilitação para o currículo, licenciatura plena em Filosofia, também é aprovada no concurso do Estado de Mato Grosso (MT), mas somente assume a vaga de professora do EM no ano de 2009, na então Escola Estadual Senador Mário Motta.

Ainda influenciada pelos direitos e pelas políticas públicas, em 2009, a pesquisadora é convidada para fazer parte da lista tríplice para o cargo de Secretária Executiva do CMEC, cargo de confiança do Presidente, em que este deve indicar três pessoas para entregar, cada uma, sua Carta de Apresentação. E após a análise das apresentações pelos membros do Conselho Pleno do CMEC, esses votam e elegem a pesquisadora como Secretária Executiva do CMEC, onde permanece por aproximadamente 6 (seis) anos, no período de 2009 a 2015, onde efetiva mais uma conquista no perfil de sua vida, pois esse espaço de discussão das políticas públicas da/para Educação é de grande aprendizado para pesquisadora.

O CMEC, além de outras funções, é o órgão normatizador das ações educacionais do município de Cáceres e, conseqüentemente, o responsável por analisar todo processo de credenciamento/recredenciamento e autorização/renovação de autorização de curso¹ das

¹Recredenciamento e Renovação de Autorização – processos distintos na qual toda instituição escolar do Sistema Municipal de Ensino de Cáceres - MT, seja ela pública ou privada, deve encaminhar ao Conselho Municipal de

escolas sob manutenção da Prefeitura Municipal de Cáceres (PMC) por meio da SMED, bem como das escolas privadas, confessionais e outros órgãos educativos que atendam a EI no município de Cáceres-MT. No processo de Autorização/Renovação de autorização de curso, é necessária a inclusão do PPP, como estabelecem as legislações federal, estadual e municipal, e é nessa função de Secretária Executiva, com o acompanhamento do trabalho das técnicas do CMEC, que o objeto PPP define-se como um grande interesse na busca do conhecimento científico para esta pesquisadora.

Nos anos seguintes, sem nenhuma legislação que impeça essa condição, a pesquisadora torna-se também conselheira suplente do CMEC, com indicação da Assessoria Pedagógica de Cáceres-MT/SEDUC, para representação das Escolas Estaduais do município. Enquanto conselheira e Secretária Executiva, assume dois posicionamentos quase que opostos por considerar que, de um lado, está a Secretaria Executiva onde se realiza um trabalho técnico de formatação de normas e de instruções que devem ser seguidas pelos componentes do Sistema, neste caso, o Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT², e, por outro lado, o papel de conselheira, membro que está presente no órgão enquanto representante de um segmento social que busca, entre outras questões, garantir legalmente o reconhecimento dos anseios e consequentemente a valorização de suas individualidades nas políticas públicas.

A construção do PPP passa a ser um problema de pesquisa mais frequente na vida profissional da pesquisadora a cada instituição de ensino que protocola seus processos de Recredenciamento e Renovação de Autorização de Curso na sede do CMEC. Dessa forma, nascem as primeiras inquietações da pesquisadora em relação à construção e desenvolvimento do PPP nas Escolas Municipais de Cáceres-MT.

Em 2014, quando a SMED/Cáceres-MT, mantenedora das escolas municipais, passa a orientar a elaboração dos PPPs das escolas municipais por meio da Instrução Normativa nº 001/2014³, de 06 de agosto de 2014, a pesquisadora possuía a plena convicção de que o PPP não pode transformar-se num mero documento apresentável com intuito apenas de cumprir uma formalidade burocrática e legal, e mais ainda, considera-o como a conquista de certa autonomia, por ser a oportunidade de a escola mostrar e expor sua intencionalidade e sua

Educação de Cáceres/MT a cada 5 (cinco) anos para o recredenciamento do estabelecimento de ensino e a renovação de autorização de funcionamento das etapas da Educação Básica, respectivamente.

² O Sistema Municipal de Ensino do município de Cáceres foi instituído no ano de 2012 por meio da Lei municipal nº 2.319 de 03 de abril de 2012, e publicado no Diário Oficial Eletrônico dos Municípios da Associação Mato-grossense – AMM/MT no dia 01/08/2012, página 32.

³ Essa Instrução Normativa estabelece orientações para a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico – PPP das instituições de Ensino de Educação Básica no âmbito da Rede Pública Municipal de Cáceres-MT.

identidade. E por considerar que uma instrução normativa pode configurar-se numa padronização com intuito de homogeneizar o atendimento, criar um modelo a ser seguido conforme as medidas estabelecidas, para que tudo “ocorra na mais perfeita ordem”, surge então o problema de pesquisa, a saber: o PPP das Escolas Municipais de Cáceres-MT está sendo elaborado coletivamente pelos sujeitos das instituições de ensino ou elas o recebem pronto da SMED para que seja executado?

E, partindo da ideia do PPP enquanto elemento ou instrumento que busca a autonomia da Escola, a exposição de sua intencionalidade educacional, bem como de suas concepções quanto ao sistema social capitalista, a posição dos profissionais e segmentos ali envolvidos, indaga-se: será que os sujeitos responsáveis pelo PPP nas escolas possuem o conhecimento da dimensão do processo educativo na formação do homem enquanto ser social, cuja educação pode levá-lo tanto à alienação quanto à libertação?

O PPP enquanto documento que deve organizar pedagógica, financeira, política e administrativamente o espaço escolar, é um tema discutido por muitos autores em nosso País e em outros países; sempre esteve em evidência, principalmente após a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996. Mas, os acadêmicos das licenciaturas e profissionais da educação entendem o PPP como instrumento de grande importância na instituição escolar? Conforme constatou em conversas informais no período de estágio⁴, onde, para a pesquisadora, foi comum ouvir dessas pessoas não acreditarem que o PPP das instituições de ensino que elas frequentam seja elaborado pela própria instituição e que, na verdade, é um verdadeiro *Control C Control V*⁵ – ou seja, as instituições copiam umas das outras os seus PPPs com o cuidado apenas de mudar as nomenclaturas envolvidas nessa troca.

Na convicção de que o PPP trata-se da organização do espaço escolar e seu contexto social em todas as suas dimensões, sendo ele o documento responsável por encaminhar a Educação – formal – para oferecer condições de o homem tornar-se cidadão participativo e consciente do viver em sociedade e de oportunizar as discussões no sentido de entender as intencionalidades de um sistema opressor, acredita-se que é indispensável que o PPP enquanto documento, seja tema, instrumento e ação constantes, atrelado às reuniões administrativas, pedagógicas, projetos, Formação Continuada, toda e qualquer ação no espaço

⁴ Enquanto mestranda, a pesquisadora realizou o estágio de docência, obrigatório para os discentes que não possuem experiência em docência no ensino superior. Participou na turma da 8ª esfera do curso de Pedagogia da UNEMAT na disciplina de Didática IV, período de out/2016 - fev/2017, onde o tema central da disciplina era o Projeto Político-Pedagógico.

⁵ Comandos do teclado de um computador que significam, respectivamente, copiar e colar.

escolar, com intuito de visualizar sim uma transformação na forma de pensar e agir de cada sujeito, de cada segmento e de cada instituição.

E diante deste fato, aliados aos interesses da busca por ampliar o conhecimento para melhor atuação em sala de aula enquanto profissional da educação com alunos do Ensino Fundamental (EF) e do EM, bem como os benefícios da carreira, é que surgem o desejo e a necessidade da pesquisadora em buscar o alicerce das aprendizagens por meio da pesquisa desse tema no Mestrado em Educação.

É interessante como o ser humano não se preenche de conhecimento, há sempre o que aprender, o que conhecer, o que entender. Cada um ao seu tempo! E este tempo deve ser sempre o agora. Assim, esta pesquisadora enxerga nos professores do mestrado, a possibilidade de auxílio para levar este estudo adiante, cada um com seu jeito, sua metodologia, sua didática, sua forma de trabalhar e instigar o pensamento e levar a novos conhecimentos. Como todo processo de transformação, que ocorre historicamente, entende que esse processo de novos conhecimentos provoca mudanças no interior do ser humano com e pelas experiências vividas. E as turbulências e excitações, alegrias e angústias, euforias e tristezas, dúvidas e certezas, no Mestrado, não foram diferentes. Esse processo de mudança, com muitas emoções, foi dividido com os colegas da pós-graduação, mas houve também momentos maiores, em que a turma se sentia especial única, do tipo *divisor de águas*. Na pós-graduação, os colegas mestrados viveram intensamente cada momento, cada conhecimento e cumpriram os créditos necessários para a obtenção do título de mestre em educação. A cada reconhecimento e a cada sintoma da mudança, aquilo que pulsa mais forte, do próprio desejo de mudar para também provocar a mudança, no espaço onde a pesquisadora atua, está sendo muito significativo.

No Mestrado em Educação os docentes oferecem momentos de estudos intensos, leituras e releituras do universo das escritas, conduzem de forma alternada entre a afabilidade e a solidez necessárias, os caminhos para as novas aprendizagens. Os discentes retomam algumas leituras, às vezes esquecidas pela correria da própria condição da profissão, assim como são apresentados para novos escritores.

Então, entre os autores que discutem a Educação, nos mais diversos aspectos, a pesquisadora revisitou e dialogou com muitos deles, mas principalmente, com: Freire (2014, 2015a, 2015b, 2016), Freitas (1995, 2003, 2010, 2014) e Veiga (2012, 2014, 2015a, 2015b), na busca de compreender o tema proposto e aprimorar o conhecimento sobre o planejamento escolar e sua organização educacional.

E diante dos conhecimentos adquiridos, comparados ao empirismo e da dificuldade que é oferecer toda essa riqueza ao universo dos profissionais da educação, é que surgem as dúvidas e as incertezas da pesquisadora nesta dissertação. Tal qual como, quando em sala de aula, incertos do que oferecer aos alunos, ignoram a vida de cada um e esquecem da realidade que vivem, para impor, às vezes, conhecimentos padronizados e julgamentos impróprios. São nesses momentos que algumas frases dos professores latejam na mente da pesquisadora, como exemplos: o questionamento de Frigotto (*informação verbal*, 2016⁶) “Como conviver com um sistema que o desequilíbrio o consome?”; e quando todos os professores diziam a mesma coisa, das mais variadas formas de transmitir um recado, de que devemos despir-nos dos conceitos pré-existentes para buscar novas concepções e novos significados, fazendo-nos lembrar de que não estamos lidando com objetos, mas com homens, e a rigidez da causa e efeito não cabe às Ciências Humanas.

O reconhecimento da importância e da necessidade das Ciências Humanas evoluiu consideravelmente após a Revolução Industrial, mas esse processo de construção foi muito difícil e deu-se em consequência de muitas lutas.

Para a Educação, o valor das Ciências Humanas e Sociais é muito grande. É importante entender como se dá a relação humana e em quais aspectos há uma prevalência de um grupo social sobre outro, pois são diversas as situações que são impostas na sociedade, e, que demonstram como há essa interferência de grupos que defendem apenas seus interesses, e não a sociedade como um todo, querendo, às vezes, limitar a reflexão nos espaços sociais, principalmente no espaço escolar, que é o lugar onde se deve propiciar efetivamente as discussões e estudos necessários para a formação humana, no seu sentido mais amplo. Um claro exemplo dessa interferência de um grupo social e suas concepções, bem como das dificuldades enfrentadas nos espaços escolares pela falta da autonomia, era a pretensão da criação de uma lei nacional chamada Escola Sem Partido⁷ que, de forma arbitrária, pretendia coibir as discussões pertinentes aos acontecimentos sociais e dos conhecimentos provenientes dos estudos e das pesquisas produzidas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, que são importantes aprendizagens que fortalecem esses espaços e empoderam seus integrantes.

⁶ Em palestra realizada na aula inaugural para turma do Mestrado em Educação do PPGEdU/UNEMAT, no Auditório Edivaldo Reis, no dia 08/03/2016.

⁷ Projeto de Lei do Senado nº 193/2016 que pretendia incluir “entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 o projeto Escola sem partido”, mas foi retirado da pauta de votações pelo próprio autor do Projeto, em decorrência do movimento da sociedade. Porém, projetos com base nessa proposta estão sendo apresentadas e discutidas em várias Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais do país.

São por esses dilemas que começam as dúvidas de como abordar um tema comum e, ao mesmo tempo, delicado, importante e essencial para todos os profissionais da educação, como é o PPP. São com as orientações que o problema da pesquisa vai evidenciando-se, estreitando-se. E, ao entrar no Mestrado em Educação, eram muitas informações que a pesquisadora queria obter em tão pouco tempo, tudo colocado no título de seu projeto de pesquisa de maneira afirmativa: *A tessitura do Projeto Político-Pedagógico de escolas municipais de Cáceres-MT*, no sentido de conhecer todo o processo de *construção* do PPP dessas escolas. Porém, com o avanço da investigação e após a análise dos membros da banca, por ocasião da qualificação e da apresentação pública da dissertação, a definição do título acaba sendo alterada para: *A (Des)Construção do Projeto Político-Pedagógico de Escolas Municipais de Cáceres-MT*, uma vez que o resultado da pesquisa demonstra que apesar do desejo dos professores e gestores pela *construção* do PPP como documento legítimo, nem sempre isso ocorre a bom termo, pela falta das condições estruturais e de trabalho dos professores e pela perversidade do capitalismo, ocasionando muitas vezes contradições nesse processo de construção/desconstrução, como salienta Marx (1988), ao reportar-se para a contradição do sistema capitalista ao tentar resolver suas crises cíclicas de acumulação do capital, em cujo processo a qualificação/desqualificação do trabalhador caminham juntas na exploração da mais-valia relativa, exercendo um efeito negativo na ação do trabalhador. Nesse sentido construção/desconstrução do PPP também caminham juntas.

Havia algo mais positivo por parte da pesquisadora nessa concepção empírica sobre o PPP e que foi se desmistificando sobre: a perspectiva de que o PPP, um documento legal e resultado de muitas lutas para implementação da autonomia na escola, foi e é a melhor forma de efetivação de uma gestão democrática que pode contribuir significadamente para a transformação no interior da escola e todos os envolvidos, considerando que, por meio de sua elaboração coletiva, tem-se a oportunidade de cada profissional do ensino, de cada segmento que compõe a comunidade escolar, refletir, produzir conhecimentos e emancipar-se. Mas, a pesquisa demonstra que isso nem sempre ocorre, começando então outro grande desafio nas dúvidas, incertezas e inquietações que surgem, que é entender os grandes conceitos e desafios: O que é emancipar-se? O que é refletir? E que tipo de conhecimentos os profissionais buscam nas escolas? Enfim, que Educação queremos? Que escola queremos? São grandes questões que estão presentes na dissertação e, a partir dos conceitos, as constantes buscas das respostas para esses questionamentos e dos próprios questionamentos da pesquisadora que propôs como objetivos específicos da pesquisa:

- ✓ Analisar a importância do PPP como o documento orientador de todas as ações educativas de duas escolas municipais de Cáceres-MT.
- ✓ Perceber o domínio ou não dos sujeitos de cada uma das escolas investigadas quanto aos instrumentos de construção e desenvolvimento do PPP em suas respectivas realidades educativas;
- ✓ Identificar as formas de participação de seus agentes escolares no processo de construção e de desenvolvimento do PPP.

Todo o trabalho de elaboração do PPP para constituição de uma escola, envolvido com ações fundamentadas nos referenciais teóricos e legais, deve ser resultado do comprometimento dos agentes e da sua execução pelos profissionais da educação. Portanto, torna-se necessária uma preocupação com um plano global de responsabilidade de todos, ou seja, dos profissionais do ensino, dos gestores, dos mantenedores e da comunidade, para dar condições de executar, reformular políticas públicas e fortalecer os estudos e a formação contínua. Então, por meio dessa investigação, a pesquisadora definiu as seguintes questões norteadoras: 1) A construção do PPP nas escolas municipais de Cáceres-MT é um trabalho de organização coletiva ou é elaborado por uma única mente “qualificada e responsável” pela escola?; 2) O PPP apresentado nos processos de autorização e renovação de autorização de funcionamento da instituição é executado conforme planejado ou é constituído somente como um documento para cumprir uma exigência legal?; 3) Como se dá o acompanhamento da mantenedora, neste caso, a SMED, na elaboração, execução e avaliação do PPP nas instituições escolares do município de Cáceres-MT?; 4) Em quais dimensões o PPP das escolas municipais deve nortear suas atividades? Em quais aspectos ele deve mais acentuar?; 5) O que a literatura desse campo de estudo apresenta para organizar o espaço da escola?

Na cidade de Cáceres-MT, a Rede Municipal de Ensino possui 42 escolas atualmente (2017), entre escolas da Zona Urbana (ZU) e Zona Rural (ZR), segundo dados da SMED. Elas estão situadas em diversos bairros, algumas delas atendem apenas uma das etapas da Educação Básica, que são as instituições de ensino voltadas especificamente para o atendimento da EI, com creches e pré-escolas; e outras, que atendem as duas primeiras etapas da Educação Básica, ou seja, a EI e o EF, sendo que, há entre essas unidades escolares, aquelas que atendem somente as séries iniciais do EF, ou seja, do 1º ao 5º anos.

Com a preocupação em quais escolas realizar a pesquisa, começa-se por imaginar a dificuldade das escolas de grandes portes⁸ para realizar coletivamente o PPP. Diante dessa dificuldade, aguçou-se a vontade de conhecer como cada uma delas busca (ou não) formas diferenciadas para garantir a elaboração e a *práxis* do seu PPP. Dessa forma, define-se como primeiro critério que as escolas eleitas para a pesquisa fossem entre as de grande porte do município. Outro quesito na definição dos critérios foi o número de alunos, a localização e a afinidade, cujos elementos são detalhados na Seção 2 desta dissertação, que trata da *Composição teórico-metodológica da pesquisa*.

Nessa Seção 2, detalha-se sobre o tipo da pesquisa, as técnicas e o instrumento de coleta de dados para pesquisa; e define-se como fontes de dados: as leituras teóricas e das normativas federal, estaduais e municipais que fazem referências à organização e a orientação do PPP, os próprios PPPs das escolas pesquisadas, os processos de Recredenciamento e Renovação de Autorização de Curso, os planejamentos, os projetos, os livros-atas, as propostas curricular e pedagógica da SMED e as ações nas instituições escolares envolvidas na pesquisa, bem como a realização de questionário com cinco questões para um total de vinte e seis (26) sujeitos na soma das escolas pesquisadas, compreendendo em cada uma delas: 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 2 agentes técnicos, 2 pais, 5 professores e 2 alunos.

Na Seção 3, intitulada, *Educação e Projeto Político-Pedagógico: conceitos e dimensões teóricas que orientam a organização da escola*, apresenta-se: a concepção de Educação de forma geral, como um processo de conhecimento que se dá na relação existente entre os seres humanos, no viver e conviver em conjunto, especialmente nas concepções de Freire (2014, 2015a, 2015b, 2016) e Freitas (1995, 2003, 2010, 2014); e o conceito da educação formal e do próprio PPP nas concepções de Freitas e Veiga (2012, 2014, 2015a, 2015b), entre outros pesquisadores da educação. Com base nas normativas, estabelecem as relações existentes entre tais concepções e a abrangência do PPP como o documento legal que proporciona às instituições escolares a definição de sua função social e organização dentro do próprio espaço educativo, no desenvolvimento de um trabalho coletivo e democrático em busca de superar a atual forma de escolarização e garantir a implementação da ação educativa transformadora da conscientização de cada ser humano.

Na Seção 4 sobre *Projeto Político-Pedagógico: das ações reguladoras à reflexão e transformação das práticas pedagógicas*, faz-se um levantamento da legislação educacional

⁸ Escolas de grandes portes são aquelas que têm maior abrangência nos níveis de ensino ofertados e número de alunos atendidos.

referente à organização e elaboração PPP como a essência da instituição escolar. Nesse processo histórico, foram analisadas as legislações voltadas para a formação inicial de professores e demais políticas públicas existentes para instituir e regulamentar o processo educativo, do pensar e elaborar o PPP e promover as mudanças nas práticas pedagógicas dos profissionais do ensino e dos agentes da educação nas escolas do nosso país. Para tanto, foram feitos alguns levantamentos de normativas nacionais que, direta ou indiretamente, davam/dão abertura para as possíveis ações democráticas de organização escolar advindas propriamente dos estabelecimentos de ensino, por um lado, para valorizar sua singularidade e, por outro, por entender que só é possível o atendimento às próprias necessidades da comunidade por meio da construção coletiva do PPP, articulado, pensado e elaborado pelos próprios agentes da comunidade escolar. Os sujeitos inseridos na representação dos segmentos da comunidade escolar, nessa articulação e na ocupação dos espaços sociais, são envolvidos na condução e pela própria construção do sistema educacional no país, participam das discussões e asseguram o amparo legal no atendimento às reais deficiências dos estabelecimentos de ensino e do/no processo educativo.

Nessa mesma perspectiva, nas seguintes subseções aborda-se as legislações estaduais e municipais, e destaca-se os artigos que fazem referências diretas sobre o PPP. Na relação com as ações do CMEC/Cáceres-MT e da SMED, traz-se na sequência alguns dados da pesquisa, para fortalecer o diálogo das observações feitas na legislação e no âmbito da escola, desde as ações regulamentadoras do PPP que podem fortalecer as reflexões, até as práticas educativas, consolidando-se a autonomia da escola.

E na Seção 5 apresenta-se a análise dos dados obtidos na pesquisa sobre o processo de des/construção dos PPPs de duas escolas municipais de Cáceres-MT envolvidas na pesquisa, cuja análise de conteúdo, utilizou-se de classes e categorias, de acordo com a concepção de Bardin (2016), dentro de uma estrutura dos passos e políticas públicas que nortearam/norteiam a elaboração do PPP nas escolas, explicitando os conceitos de educação formal e não-formal presentes no documento, os referenciais teóricos, as concepções de identidade e autonomia, a elaboração, as decisões, as dimensões, os valores e os princípios da gestão democrática e do tratamento do PPP e suas avaliações, efetivando-se a pesquisa de abordagem qualitativa e delineamento da pesquisa exploratório-descritiva.

Nas Considerações Possíveis do Trabalho retomam-se os objetivos geral e específicos da pesquisa e apresentam as evidências dos resultados da pesquisa com base nesses objetivos, constatando-se que a maioria dos sujeitos das duas escolas pesquisadas reconhece o PPP como importante documento de organização da escola. E observou-se

também que os PPPs das escolas pesquisadas não são resultados de um trabalho coletivo, e sim de pequenos grupos que são formados no espaço educativo pelos profissionais, em que as responsabilidades são divididas, o que não configura propriamente um trabalho conjunto de fato, mas de trabalho em equipes distintas. Assim, seguindo as orientações de padronização estabelecidas pela mantenedora, essas instituições implementam teoricamente ações na perspectiva da coletividade, da valorização do ser humano e da educação reflexiva, ao mesmo tempo em que as condições sociais e das políticas educacionais imputam-lhes a rotina de uma educação com pequenos avanços, mas ainda com muitas concepções a serem postas em prática.

2 COMPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Um novo olhar para a sociedade e para a concepção de conhecimento deve acontecer constantemente na busca de entender o mundo. Assim como é preciso refletir e compreender as intenções desse conhecimento e que tipo de homem será formado a partir dele. Para tanto, são desenvolvidas investigações, e esses tipos de abordagens são as que os autores Bogdan e Biklen (1994, p.16) chamam de *investigação qualitativa*, e justificam a utilização dessa expressão

[...] como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico [grifos dos autores].

Para entender toda essa contextualização histórica da concepção qualitativa, principalmente na Educação, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que o processo de valorização do uso dessa pesquisa de abordagem qualitativa foi longo, iniciado por antropólogos e sociólogos há séculos, mas apenas aparece com essa expressão após os anos sessenta (60) do século XX. Segundo esses autores, os professores e alunos do departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, conhecido como a *Escola de Chicago* nos anos vinte e trinta, foram os sociólogos que mais influenciaram ao que chamamos hoje de investigação qualitativa. E que entre as diversas características das metodologias, a investigação qualitativa fundamentava-se nos “dados recolhidos em primeira mão para as suas investigações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 27), mas que muitas outras formas tornaram-se importantes para o entendimento desse tipo de investigação, assumindo “uma abordagem interacionista relativamente à investigação” (CAREY, 1975 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.28), “ênfatisando a natureza social e interactiva (sic) da realidade” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.28).

À medida que crescia o interesse pelo entendimento das relações estabelecidas no meio social, o conhecimento empírico passava a ser foco e

[...] os métodos de investigação qualitativa representavam o espírito democrático em ascensão na década de sessenta. O clima da época era propício ao renovar do interesse pelos métodos qualitativos, assim, surgiu a necessidade de professores experientes neste tipo de metodologia de investigação, abrindo-se caminho a inovações. E desenvolvimentos metodológicos (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p.38).

Após a década de sessenta do século XX, o uso das investigações qualitativas fortaleceu os ânimos dos pesquisadores e, junto à ascensão desse tipo de investigação, os problemas sociais foram sendo evidenciados nos relatos das pesquisas, pois continham “descrições esclarecedoras” e “a descrição qualitativa estava na ordem do dia” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.38). Essa visibilidade contribuiu para que a sociologia saísse das ideias da teoria estrutural-funcional para a fenomenologia. Mas ainda não foi nesse período que os métodos qualitativos tornaram-se dominantes. A investigação qualitativa em educação teve seu ápice, pode-se assim dizer, e a sua aceitação junto aos investigadores quantitativos, ao que chamaram de trabalho de campo, quando realizado por meio da “observação participante, entrevistas em profundidade ou etnografia – despendendo grandes quantidades de tempo nos locais de investigação e com os sujeitos ou documentos de investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p.40).

Nesse contexto,

[...] com a flexibilização das atitudes, as abordagens qualitativas apoderaram-se da imaginação das pessoas (ver Scriven, 1972). Desta forma, a investigação qualitativa explodiu em educação. Efectuar (sic) revisões de literatura, até à data uma tarefa relativamente simples, tornou-se cada vez mais complexo, devido parcialmente à diversidade crescente de métodos, estilos e assuntos (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p. 40) [grifos dos pesquisadores].

E essa tarefa complexa é justificável, pois, para os pesquisadores que desenvolvem uma investigação qualitativa, o homem e a vida estão em constantes mudanças. E nos estímulos da imaginação do homem, há uma inevitável e essencial evolução do conhecimento. Dessa forma, as discussões sobre as diferenças entre as investigações qualitativa e quantitativa e até que ponto elas poderiam estar ou ser articuladas, estenderam-se até a década de noventa.

Assim, ao longo da modernidade e, particularmente, a partir do século XIX, foram constituindo as Ciências Humanas, com a pretensão de se configurar de acordo com os mesmos parâmetros das ciências naturais. Mas a medida que foram desenvolvendo os estudos sobre os diferentes aspectos da fenomenalidade humana, os pesquisadores se dão conta de que, no caso do estudo e conhecimento do homem, outros paradigmas podem ser utilizados, com resultados igualmente satisfatórios no que concerne à eficácia explicativa. Rompe-se então o monolitismo do paradigma positivista e outros pressupostos epistemológicos são assumidos para fundamentar o conhecimento do homem. Esta a razão de se falar, na contemporaneidade, de um *pluralismo epistemológico*, ou seja, há várias possibilidades de se entender a relação sujeito/objeto quando da experiência do conhecimento, configurando-se várias perspectivas epistemológicas. Por sua vez, essas novas posições epistemológicas carregam consigo outros pressupostos ontológicos, ou seja, outras formas de cosmo visão que sustentam as concepções acerca da relação sujeito/objeto (SEVERINO, 2016. p.118) [grifos do autor].

Os conhecimentos advindos dessas pesquisas são constantes, a considerar as transformações sociais que ocorrem com o passar dos anos. Como efeito, há uma reciprocidade entre homem e sociedade que provocam essas mudanças. E o ser humano, ao mesmo tempo em que é um 'componente' natural da sociedade, é o agente transformador do espaço social: ele produz como indivíduo e o transforma enquanto proveniente de um grupo social. E para entender essas transformações, é que se evidencia também o papel do pesquisador das ciências humanas e sociais, capaz de compreender o conhecimento pertencente a essa relação por meio de um olhar mais humanizado e em busca de definições sociais que são constantemente mutáveis.

Associada a essa transparência dos fatos a serem conhecidos estava também a crença na sua imutabilidade. A realidade dos fenômenos estudados parecia gozar de um caráter de permanência, de perenidade e poderia, portanto, ser isolada no tempo e no espaço para a obtenção de um conhecimento definitivo a seu respeito. Ora, à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p.5).

E são nessas circunstâncias que há de se considerar que as instituições de ensino possuem suas singularidades, problemas que são mais evidenciados de acordo com o espaço que ocupam. Porém, elas não se isolam do mundo, do meio, da sociedade. Todos os temas, dificuldades, acontecimentos de organização social devem ter parâmetros de estudo no espaço educativo. E isso não deve acontecer somente na escola, mas em qualquer instituição, como afirma Bittar (2009, p.501):

A singularidade de uma determinada instituição societária exprime os seus elementos internos (constituição jurídica, objetivos sociais, representações políticas, etc.) que a distinguem das outras instituições e são, por conseguinte, exclusivos dessa instituição e não de outra qualquer. Portanto, cada instituição não é mais que a parte do todo que forma um sistema societário integral e em constante transformação, produzida pelo movimento histórico gerado com base na luta entre elementos societários contraditórios.

O que assegura à escola essa singularidade na organização social é o seu plano de ação nas suas dimensões político-pedagógicas que fixam os fundamentos, concepções e diretrizes para a organização do seu trabalho no contexto social.

E nessa conjuntura, por considerar o PPP como uma *práxis*, determinado por princípios da própria relação de um grupo social, mas com aspectos comuns abrangentes a outros grupos sociais, fonte inesgotável de objetos de conhecimento, é que esta pesquisa teve como objetivo geral estudar as dimensões do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como o documento orientador das ações educativas de escolas municipais de Cáceres-MT, a sua relação com a literatura desse campo de estudo e com as orientações normativas emanadas da SMED e do CMEC, para perceber se a relação prática dos profissionais da Educação com o PPP é de apenas uma norma legal, ou como um documento de conquista que possibilita a permanente reflexão e o conhecimento da intencionalidade da escola, numa linha constante de exaltar a importância desse documento para escola para evidenciar a qualidade da Educação Pública.

Para tanto, foram definidos como objetivos específicos:

- ✓ Analisar a importância do PPP como o documento orientador de todas as ações educativas de duas escolas municipais de Cáceres-MT;
- ✓ Perceber o domínio ou não dos sujeitos de cada uma das escolas investigadas quanto aos instrumentos de construção e desenvolvimento do PPP em suas respectivas realidades educativas;
- ✓ Identificar as formas de participação de seus agentes escolares no processo de construção e de desenvolvimento do PPP.

E, nutrindo-se das informações e dos requisitos necessários para ampliação da percepção do tema objeto de estudo, é que a pesquisadora desenvolveu esta investigação qualitativa (exploratório-descritiva), com base nas técnicas e instrumentos de coleta de dados na pesquisa em: análise documental, levantamento bibliográfico, observação participante, questionário e cadernos de campo, para avançar na compreensão do objeto de estudo, apresentados nas próximas seções.

2.1 Tipo, técnicas e instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Toda relação existente entre os seres humanos, com os tipos e as técnicas para levantamentos de dados para uma pesquisa na educação, pode (ou não) ser fonte de conhecimento evolutivo e, se na investigação dessa relação, decorrem a descrição de ações, as interpretações e análises por parte de um pesquisador, todas essas ações caracterizam-se como ações qualitativas, como bem explicitam Bogdan e Biklen (1994, p.16), ao afirmarem que:

As experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos [grifo dos autores].

Assim, esta pesquisa apresenta-se, como demonstrado, caracterizada pelo modelo científico-qualitativo, classificada e fundamentada pelo tipo exploratório-descritivo na medida em que se coleta dados empíricos para posterior análise e descrição. O contato da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa e o recolhimento dos dados constituíram-se no uso de técnicas operacionais e de coletas de dados por meio análise documental, da exploração bibliográfica, da observação-participante, do questionário aos sujeitos e dos cadernos de campo, os quais apresentamos nas próximas seções os conceitos e as ações de cada uma delas e como foram utilizadas nesta investigação.

2.1.1 Tipo da pesquisa: exploratório-descritivo

As concepções sobre a pesquisa exploratória variam entre os autores que descrevem sobre os métodos de pesquisa social. Em linhas gerais, constitui-se num conceito de um tipo de pesquisa que contribui para que o pesquisador, partindo de hipóteses, utiliza-se da criatividade para complementar o uso de variadas técnicas e aprofundar seus conhecimentos com relação ao objeto de estudo proposto,

Segundo Triviños (1987, p.109):

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior(sic) conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou do tipo experimental. Outras vezes, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar. Pode ocorrer também que o investigador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejando. Então o pesquisador planeja um estudo descritivo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja. Um estudo exploratório, por outro lado, pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisas. Pensa-se que a realização de um estudo exploratório, por ser aparentemente simples, elimina o cuidadoso tratamento científico que todo investigador tem presente nos trabalhos de pesquisa. Este tipo de investigação, por exemplo, não exige a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionários etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico.

Essa concepção aproxima-se da definição dada por Gil (2002), ao dizer que a pesquisa do tipo exploratória, constitui-se no recolhimento de dados sobre o objeto de estudo com a demarcação do espaço e deve ser analisado por meio de uma estrutura de ações que possibilitem o entendimento desse objeto. E

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p.41).

O autor diz ainda que, apesar da classificação da pesquisa descritiva consistir “em estudar as características de um grupo [...] em levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população [...] acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (GIL, 2002, p.42). Entende-se aqui, então, que o tipo de pesquisa descritiva será complemento do tipo de pesquisa exploratória.

Inclusive Gil (2002) reafirma o rigor do tratamento científico que deve ser dado, ao ressaltar sobre a pesquisa exploratória que “na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’” (SELLTIZ *et al.*, 1967, *apud* GIL, 2002. p.41); e sobre a pesquisa descritiva “suas características mais significativas está (sic) na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionário e a observação” (GIL, 2002, p.42).

Dessa forma, esta investigação define-se pelo tipo de pesquisa exploratório-descritiva para o trabalho no campo, chamado por Bogdan e Biklen (1994) de investigação de campo, a qual será apresentada na próxima seção com seu significado e contextualização histórica, bem como o uso dos termos dados e materiais de pesquisa, e, as técnicas usadas no trabalho da pesquisa.

2.1.2 Investigação de campo: técnicas e instrumentos utilizados para coleta de dados na pesquisa

O termo *investigação de campo*, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.17) foi um termo usado por antropólogos e sociólogos porque fazia-se recolhimento dos dados diretamente *no campo*, diferentemente daquelas pesquisas que ocorriam em laboratórios; e na pesquisa em Educação, que foi denominada naturalista, porque os dados colhidos no próprio

espaço foco da investigação e diretamente com as pessoas, ocorriam naturalmente. Então os autores referem-se à investigação qualitativa, como todas as formas de se obter e analisar dados, outros autores recorrem a expressões diferentes; e ao trabalho de campo, como o conjunto das técnicas de coleta de dados no *lócus* da pesquisa. E explicam que o trabalho de campo é o momento que o investigador está no *lócus*, que entra no mundo do sujeito.

No decorrer dos anos, as técnicas advindas do campo educacional foram questionadas, aperfeiçoadas, diversificadas e determinadas pelos tipos de abordagens assumidas pelos pesquisadores, assim como a prudência, ao que Bogdan e Biklen (1994, p.46) atribuem que, para

esta grande diversidade entre os investigadores qualitativos que se dedicam a estudar as questões educacionais reflecte (sic) a maturidade e sofisticação crescentes da abordagem. Contudo, apesar das diferenças serem reais, existem pontos comuns nos diferentes registros qualitativos.

E essa profusão não desqualifica e nem sobrepõe uma à outra, desde que realizada com o rigor necessário para a pesquisa científica, mas todas as técnicas são formas de recolher *materiais* e todos se constituem *dados*, termos concebidos aqui pela amplitude de seus significados fortalecidos ao longo do tempo como o conjunto de informações, com valores quantitativos e qualitativos. Considerando que todas as informações são importantes para compreensão do objeto da pesquisa é que, ao referir-se aos termos “dados e materiais” nesta pesquisa, remetem à compreensão de como foi construído o PPP das escolas: se houve participação coletiva, como os profissionais desenvolvem o que foi planejado e como avaliam todo esse desenvolvimento.

Assim, o trabalho de campo para o recolhimento de dados e materiais desta pesquisa, deu-se por meio de leituras de documentos no ambiente das duas escolas *lócus* e outros ambientes propícios para concentração da leitura, e constituiu-se no uso de técnicas e instrumentos por meio do questionário segundo as concepções de Severino (2016); da observação-participante segundo Bogdan e Biklen (1994), que se aproxima ao conceito da observação livre dada por Triviños (1987); da análise documental Lüdke e André (2008, p.38); e da exploração bibliográfica com fundamentação teórica, sustentada em Gil (2008), conforme apresentados em toda esta seção.

Quanto às técnicas que contribuem para a formalização da pesquisa exploratório-descritiva, retoma-se ao que disseram Bogdan e Biklen (1994, p. 40) ao alegarem que “com a flexibilização das atitudes, as abordagens qualitativas apoderaram-se da imaginação das

peças”, e é daí que surgiram vários tipos de pesquisa e, com elas, uma variedade de técnicas e/ou instrumentos de coletas de materiais e dados, que são usados para a investigação qualitativa educacional no campo deste trabalho.

A ciência se constitui aplicando técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos, tem assim elementos gerais que são comuns a todos os processos de conhecimento que pretenda realizar, marcando toda atividade de pesquisa [...], por essa razão, várias são as modalidades de pesquisa que se podem praticar, o que implica coerência epistemológica, metodológica e técnica, para o seu adequado desenvolvimento (SEVERINO, 2016, p.124).

Assim sendo, apresenta-se as características de cada técnica usada e do instrumento de coleta de dados nas subseções a seguir.

2.1.2.1 Observação participante e cadernos de campo

A Observação é uma técnica de coleta de dados que, conforme a nomenclatura usada, varia entre os autores. Bogdan e Biklen (1994, p.16) a classificam como *Observação Participante* e a consideram como uma das “estratégias mais representativas da investigação qualitativa”. Segundo esses autores, a observação acontece quando

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Triviños (1987, p.153), ao apresentar a técnica da *Observação Livre*, conceitua a ação de observar dizendo que

[...] naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc.

Situando historicamente, essa forma de coleta de dado, “a técnica de observação participante foi introduzida na pesquisa social pelos antropólogos no estudo das chamadas

‘sociedades primitivas’ [a partir daí passou a ser utilizada também] [...]. [...] pelos antropólogos nos estudos de comunidades e de subculturas específicas [e em linhas gerais, assim como os outros autores, define-a como] [...]. [...] a participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2008, p.103), assumindo o pesquisador-observador como um membro do grupo. Mas esse autor a classifica como um método de Observação e apresenta vários tipos de variações, entre elas, a *Participante*.

Em linhas gerais, a técnica da Observação é o envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e a observação do/no *locus* da pesquisa, onde se faz registros determinados pelo problema e tema da pesquisa. Quanto à forma de transcrição aos dados da observação, os autores citados referem-se como “notas de campo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994); “anotações de campo” (TRIVIÑOS, 1987); e registro da observação (GIL, 2008). Para Bogdan e Biklen (1994, p.150),

Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente (sic) a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais.

Triviños (1987, p.154) diz que:

Num sentido restrito, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Neste sentido, as anotações de campo podem referir-se, principalmente, às entrevistas individuais e coletivas e à observação livre. Por outro lado, as anotações de campo podem ter uma dimensão muito específica. E assim as entendemos quando estamos preocupados em delinear nosso comportamento como pesquisadores atuando como observadores livres de uma situação de investigação claramente delimitada. Este significado específico das anotações de campo não impede, porém, que muitas das idéias (sic) que colocaremos sejam válidas para diferentes fases do desenrolar da pesquisa qualitativa. E ainda mais: o tipo denominado "pesquisa participante", sem dúvida alguma, precisa que o pesquisador esteja premunido de algumas idéias (sic) básicas.

E Gil (2008, p.32) diz que existem várias formas de registrar as observações, que “alguns farão apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações. Outros ainda registrarão os eventos através de filmes, fotografias, *slides* ou outros equipamentos”. Esse autor vai além, classificando a Observação em “observação simples; observação participante e observação sistemática” (GIL, 2008, p.101).

Fundamentando-se nesses conceitos, a *Observação Participante* foi uma das técnicas que associadas às fontes de dados da pesquisa, constituíram-se no conjunto da coleta de dados nesta produção. De acordo com Lüdke e André (2008, p.29)

O ‘observador como participante’ é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa [grifos das autoras].

Dessa forma, a pesquisadora identificou-se logo na apresentação do Projeto aos profissionais da educação no *lôcus* da pesquisa. A pesquisa deu-se de forma simultânea em dois locais (duas escolas), com variação de visitas a cada dois dias das semanas, não consecutivas, e as anotações da observação participante feitas, a princípio, na sala de professores, mas houve dias em que se ocupava a biblioteca, o pátio, a cantina, a cozinha e a sala da direção/coordenação/secretaria das instituições, conforme demonstrado nos quadros 1 e 2 por escola, a seguir.

Quadro 1 - Período das visitas realizadas na EMCG para observação e análise documental

ATIVIDADES	DATA	HORÁRIO	TOTAL DE HORAS
1) Acompanhamento dos intervalos de professores e alunos, atividades na quadra e no refeitório, e da direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar; 2) Leitura de atas da Formação Continuada, de Reunião Administrativo-Pedagógica, do processo de Renovação de Autorização e do PPP da escola; 3) Participação em Reunião Administrativo-Pedagógica, de Pais e da Formação Continuada	13/02/2017	13h30 às 16h30	3 horas
	14/02/2017	7h00 às 10h30	3 horas e 30 minutos
	22/02/2017	7h00 às 10h30	3 horas e 30 minutos
	28/04/2017	7h00 às 11h00	4 horas
	02/05/2017	9h30 às 11h00	1 hora e 30 minutos
	03/05/2017	7h30 às 10h30	3 horas
	23/05/2017	7h30 às 10h30	3 horas
	24/05/2017	9h30 às 10h30	1 hora
	25/05/2017	9h00 às 11h00	2 horas
	26/05/2017	8h30 às 10h30	2 horas
	01/06/2017	15h30 às 17h00	1 hora e 30 minutos
	06/06/2017	7h00 às 11h00	4 horas
	07/06/2017	9h30 às 11h00	1 hora e 30 minutos
	13/06/2017	7h00 às 11h00	4 horas
	15/06/2017	7h00 às 11h00	4 horas
	19/06/2017	9h30 às 11h00	1 hora e 30 minutos
	20/06/2017	9h30 às 11h00	1 hora e 30 minutos
	21/06/2017	10h00 às 11h00	1 hora
	26/06/2017	17h00 às 18h00	1 hora
	28/06/2017	9h15 às 11h00	1 hora e 45 minutos
29/06/2017	16h00 às 17h00	1 hora	
03/07/2017	9h30 às 11h00	1 hora e 30 minutos	
10/07/2017	8h00 às 09h00	1 hora	
19/07/2017	9h15 às 10h30	1 hora e 15 minutos	
07/08/2017	8h15 às 10h15	2 horas	
08/08/2017	9h30 às 10h30	1 hora	
TOTAL	26 DIAS	56 HORAS	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 2 - Período das visitas realizadas na EMJS para observação e análise documental

ATIVIDADES	DATA	HORÁRIO	TOTAL DE HORAS
1) Acompanhamento nos intervalos de professores e alunos e as atividades na quadra, refeitório, da direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar; 2) Leitura de atas de Formação Continuada, da Reunião Administrativo-Pedagógica, do processo de Autorização de curso e do PPP da escola; 3) Participação em Reunião de Pais e Conselho de Classe.	13/02/2017	7h15 às 10h45	3 horas e 30 minutos
	16/02/2017	7h30 às 10h30	3 horas
	21/02/2017	7h30 às 10h30	3 horas
	24/02/2017	7h30 às 10h30	3 horas
	06/03/2017	9h00 às 11h00	2 horas
	19/04/2017	7h30 às 11h00	3 horas e 30 minutos
	02/05/2017	7h30 às 09h15	1 hora e 45 minutos
	22/05/2017	9h00 às 11h00	2 horas
	24/05/2017	7h30 às 09h15	1 hora e 45 minutos
	26/05/2017	7h15 às 08h15 14h00 às 16h30	3 horas e 30 minutos
	01/06/2017	14h às 15h00	1 hora
	07/06/2017	7h15 às 09h15	2 horas
	19/06/2017	7h15 às 09h15	2 horas
	20/06/2017	7h15 às 09h15	2 horas
	21/06/2017	7h15 às 09h15	2 horas
	22/06/2017	9h15 às 10h15	1 hora
	23/06/2017	12h50 às 14h00	1 hora e 10 minutos
	28/06/2017	8h30 às 09h00 17h15 às 19h15	2 horas e 30 minutos
	29/06/2017	10h15 às 11h15	1 hora
	03/07/2017	7h15 às 09h15	2 horas
	07/07/2017	19h00 às 20h00	1 hora
	12/07/2017	17h00 às 17h30	30 minutos
	13/07/2017	17h00 às 17h30	30 minutos
	19/07/2017	8h00 às 09h00	1 hora
	07/08/2017	7h30 às 08h00	30 minutos
	08/08/2017	17h às 19h00	2 horas
TOTAL	26 DIAS	49 HORAS E 10 MINUTOS	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2017.

Os registros foram feitos nos cadernos de campo, instrumentos de coleta de dados, sendo usado um caderno para cada escola. E a forma de registro adotada dos dados deu-se em conformidade com as características apresentadas por Lüdke e André (2008), sendo descritiva e reflexiva, de acordo com a necessidade de detalhamento dos dados referentes: descrição dos locais, diálogos, eventos especiais, reuniões, atividades diversas, conversas informais e atitudes de profissionais; bem como reflexões, perspectivas e esclarecimentos necessários.

2.1.2.2 Questionário

Numa passagem sobre o uso do questionário, Bogdan e Biklen (1994. p.17) comentam que “na investigação qualitativa não recorre ao uso de questionário”, mas o questionário com questões abertas para respostas subjetivas é uma técnica/instrumento capaz de evidenciar as percepções e ações dos sujeitos, pois permite que os sujeitos de uma pesquisa

expressem de forma escrita livremente e estabeleçam uma conversa indireta com o pesquisador, o que permite também importante avaliação.

Alguns autores conceituam o questionário como instrumento, como Marconi e Lakatos (2003, p.201) que dizem que o “questionário é um **instrumento de coleta de dados**, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]” [grifos da pesquisadora]. Outros o conceituam como uma técnica de pesquisa, a exemplo de Severino (2016, p.134) que o define como o:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se **destinam a levantar informações escritas** por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar resposta igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidade e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. [grifos da pesquisadora]

O fato é que questionário é uma forma de ter novos dados, sendo aqui adotada como uma técnica de coleta de dados. E que o uso somente do questionário, limita a relação pesquisador/sujeito, e como forma de suprir essa limitação, bem como a própria necessidade de perceber o dia a dia da escola nos aspectos administrativos e pedagógicos, condição dada pelo tema proposto, essa relação pode e foi fortalecida com o uso de mais de uma técnica. Assim, concebendo o conjunto das características de cada uma das técnicas, é que esse conjunto define e permite que as pessoas explorem suas opiniões, conceitos, ações qualitativas, não permitindo assim uma generalidade em cada técnica, mas reafirma-se, o conjunto delas.

Ainda sobre o conceito do uso do questionário nas pesquisas, Gil (2008) elenca outras limitações, mas também as vantagens que se têm sobre o uso dessa técnica. Entre as limitações, diz que o questionário: “exclui pessoas que não sabem ler e escrever [...]; impede o auxílio ao informante e as circunstâncias em que foi respondida [...]; não há garantia de devolução [...]; e proporciona resultados críticos em relação a objetividade [...]” (GIL, 2008 p.122). Algumas dessas limitações foram sentidas, porém não colocaram em risco a qualidade da pesquisa, pois elas foram superadas com outros instrumentos, como citados. E sobre cada vantagem elencada por Gil (2008, p.122), é a que “possibilita atingir um número maior de pessoas [...]; garante o anonimato das respostas [...]; permite que as pessoas os respondam no momento em que julgarem mais convenientes; e não expõe os pesquisados às

influências das opiniões do entrevistado”. E ao que afirma Triviños (1987, p.137) “Verdadeiramente, os questionários, entrevistas etc. são meios ‘neutros’ que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina (sic) com determinada teoria” [grifo do autor].

Pois bem, sob tais conceitos, as questões desta pesquisa foram *abertas* e permitiram que cada sujeito respondesse conforme *suas próprias palavras*. Essas questões foram elaboradas com perguntas diretas sobre o PPP e em linhas gerais sua participação e avaliação do trabalho desenvolvido pela escola, considerando os objetivos da pesquisa e sob a concepção de que um PPP envolve toda ação da escola, em que se volta para o estudo e finalidades determinados pelos segmentos. E essa forma de concepção, bem como, quando há efetiva participação, além de conhecer o próprio termo ou similares (projeto, planejamento, meta, ações, avaliação e outros) que são usuais nas reuniões e encontros dessa natureza, até mesmo para pais e alunos, elaborou-se um questionário contendo as cinco (5) questões necessárias, abertas, pontuais e diretas para as respostas pessoais e outras informações, de formas diferenciadas na escrita para os funcionários da escola e para os pais e alunos, mas com o mesmo sentido/objetivo para as respostas.

A solicitação no questionário feita pela pesquisadora foi o preenchimento sobre sexo, idade e segmento da comunidade escolar que pertencia cada sujeito; e, as questões elaboradas: 1) O que você entende por PPP? (O planejamento que a sua escola elabora); 2) Como você participa da elaboração do PPP dessa escola em que você estuda? (ou que seu filho estuda); 3) Você sabe quais as dimensões (os elementos que contém) um PPP (como o da sua escola)? (ou a escola de seu filho). (Se sim, quais elementos? Se não, por que não os conhece?); 4) Em que medida você acredita que um PPP (bem elaborado e bem executado) pode mudar a escola e seus (sujeitos) atores? (principalmente professores e alunos)?; e, 5) Como você acompanha o desenvolvimento e aplicabilidade (a execução das ações que são previstas no) do PPP de sua escola? (ou da escola de seu filho).

A entrega e o recebimento dos questionários não foram fases fáceis, e esse processo de entrega e retorno aconteceu no período de maio/setembro/2017, conforme pode se verificar no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Datas de entrega dos questionários aos sujeitos e devolução pelos sujeitos de cada escola

ESCOLA MUNICIPAL CAMPO GRANDE				ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SUBLIME			
Nº	SUJEITOS	DATA DE ENTREGA	DATA DE DEVOLUÇÃO	Nº	SUJEITOS	DATA DE ENTREGA	DATA DE DEVOLUÇÃO
1.	AGTEC 1	19/04/2017	17/07/2017	1.	AGTEC 3	19/04/2017	02/05/2017
2.	AGTEC 2	19/04/2017	26/06/2017	2.	AGTEC 4	23/06/2017	03/07/2017
3.	ALUNO 1	19/04/2017	03/05/2017	3.	ALUNO 3	19/04/2017	22/05/2017
4.	ALUNO 2	03/05/2017	24/05/2017	4.	ALUNO 4	02/05/2017	26/05/2017
5.	EQPED 1	19/04/2017	26/05/2017	5.	EQPED 3	19/04/2017	02/05/2017
6.	EQPED 2	19/04/2017	31/08/2017	6.	EQPED 4	19/04/2017	02/05/2017
7.	PAMAR 1	17/08/2017	31/08/2017	7.	PAMAR 3	19/04/2017	22/05/2017
8.	PAMAR 2	17/08/2017	20/09/2017	8.	PAMAR 4	17/07/2017	08/08/2017
9.	PROF 1	19/04/2017	03/05/2017	9.	PROF 6	19/04/2017	02/05/2017
10.	PROF 2	19/04/2017	23/05/2017	10.	PROF 7	19/04/2017	02/05/2017
11.	PROF 3	19/04/2017	01/06/2017	11.	PROF 8	19/04/2017	02/05/2017
12.	PROF 4	19/04/2017	05/06/2017	12.	PROF 9	19/04/2017	02/05/2017
13.	PROF 5	19/04/2017	31/08/2017	13.	PROF 10	19/04/2017	19/06/2017

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2017.

No período em que a pesquisadora não se encontrava nas unidades escolares, houve auxílios da secretária na Escola Municipal Jardim Sublime (EMJS) e da coordenadora na Escola Municipal Campo Grande (EMCG) nesse processo. Alguns responderam rapidamente, outros nem tanto; alguns por insistência: ora haviam esquecido, ora diziam que não encontravam a pesquisadora, mas todos puderam levar o questionário para casa e tiveram um tempo para que o respondessem, inclusive, a maioria dos professores respondeu na própria escola. A maior dificuldade foi com o segmento de pais: na EMJS, um dos pais, que é conselheiro(a) inclusive, não foi possível encontrá-lo(a), por incompatibilidade de horário; e com a devida autorização desse/a, disponibilizou-se o endereço; e, na EMCG, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) disponibilizou-se a conversar com os pais que faziam parte do conselho, porém, toda vez que o/a questionava se havia conseguido falar com os pais, dizia que estes estavam ausentes na escola. Então solicitou-se o endereço deles, mas o/a coordenador/a dizia que não estava conseguindo nem contato por telefone. Diante dessa situação, a pesquisadora aproveitou-se de uma Reunião de Pais, para que pudesse abordar os pais, apresentar a pesquisa e convidá-los a participar, por isso PAMAR 1 e 2 estão com datas mais tardias tanto na entrega do questionário para os pais, como na devolução dos questionários.

2.1.2.3 Levantamento bibliográfico

Gil (2002) diz que a pesquisa exploratória toma forma de pesquisa bibliográfica pelo material bibliográfico que é usado, assim, as bibliografias são exploradas para fundamentação teórica da pesquisa. Sendo assim, essa técnica é identificada aqui como a técnica da exploração Bibliográfica, que foi a base de leituras e conhecimentos para auxiliar a pesquisadora na compreensão da importância do PPP, do objeto de pesquisa sobre a forma de construção e desenvolvimento do PPP das escolas municipais de Cáceres/MT e de suas ações e na concepção de sociedade e da Educação que devem ser asseguradas pelo coletivo escolar de forma autônoma e contundente no que concerne à intencionalidade da escola para emancipação do homem.

Gil (2008, p.50) diz que “parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisa bibliográfica”, e que o delineamento dessa técnica de pesquisa é desenvolvido “a partir de material elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A *pesquisa bibliográfica*, segundo Lüdke e André (2008) e Gil (2002) é um dos procedimentos técnicos que traça o modelo operacional do tipo exploratório, em que essa exploração bibliográfica, primária e secundária, consiste em:

[...] toda bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filme e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p.183).

Esse conceito é bem parecido ao que Gil (2002, p.46) apresenta sobre o estudo bibliográfico, como aquele desenvolvido:

[...] com base em material elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho nessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase que exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002, p.44).

Esse autor ainda demonstra com detalhes as fontes bibliográficas que podem ser usadas, sendo elas: os livros de leitura corrente como as obras literárias e as obras de

divulgação; os livros de referências informativas, sendo eles: os dicionários, enciclopédias, anuários e almanaques, os livros de referências remissivas, as publicações periódicas como jornais e revistas e os impressos diversos. E exalta que a vantagem da exploração bibliográfica é a de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.45), mas diferentemente de Lüdke e André (2008), Gil (2002) alerta para o cuidado com as fontes secundárias que podem trazer dados confusos ou desacertados.

Ao conceituar sobre a técnica de pesquisa documental, Gil (2002, p.46) frisa que “nem sempre fica clara a distinção entre pesquisa bibliográfica e a documental que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público”, e afirma que a diferença entre os tipos da pesquisa bibliográfica e documental está

[...] na natureza das fontes. Enquanto a n se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p.45).

Fundamentando-se na ideia das contribuições dos autores e na classificação de pesquisa bibliográfica como uma *técnica* para o delineamento de uma pesquisa exploratória, tem-se nesta produção a *pesquisa bibliográfica nesses conceitos*, como procedimento técnico identificando-o de exploração bibliográfica para fundamentação teórica que dá a sustentação para o estudo e a análise dos dados referentes ao processo de construção e desenvolvimento do PPP e assim apresentar os dados analisados cientificamente, por meio de um conjunto de informações acerca da construção desse documento no contexto de cada uma das escolas investigadas, e, contribuir para realimentação das políticas públicas de formação continuada do ponto de vista educacional.

Essa perspectiva fortaleceu-se diante da grandeza e importância desse documento numa instituição educacional, das minúcias da construção, da observância do modo como é organizado, definido e ser sempre bastante discutido. Isso porque o trabalho coletivo deve preponderar-se na confecção deste dispositivo e, condição essa que torna essa elaboração complexa, pois exige de todos os sujeitos escolares, envolvimento, dedicação e revisão constante das ações de ensino, corrigindo os rumos educativos de uma instituição de saberes.

Muitos autores discutem e defendem a importância do PPP, de que a escola deve valorizar e implementar um projeto construído democraticamente. Assim, majoritariamente os

educadores asseguram que a instituição educativa, por esse documento, deve proporcionar aos alunos uma educação de qualidade que atenda a todos numa socialização das diferenças culturais, as diversidades, o respeito por essas diferenças e com a oportunidade de brincar, estudar, desenvolver e politizar com o outro e com o próprio adulto para seu pleno desenvolvimento, instituindo compromisso aos profissionais da Educação.

E, ao embasar-se em teóricos como Freire (2014, 2015a, 2015b, 2016), Freitas (1995, 2003, 2010, 2014) e Veiga (2012, 2014, 2015a, 2015b), entre outros, a pesquisadora buscou também concepções de pesquisadores por meio do balanço de produção, apresentado na subseção 2.4, onde foram selecionadas teses, dissertações e periódicos, e que subsidiaram nos conceitos e interpretações dos dados da pesquisa, assim como as demais referências utilizadas nesta pesquisa.

Dos conceitos trabalhados sobre o PPP, o entendimento é que esse documento se constitui, de fato em um documento legal, que precisa ser apresentado nesses processos, mas muito além disso, é o documento que rege o funcionamento de cada escola, nele está tudo o que a escola faz ou deve fazer, pois é o que orienta as ações a serem desenvolvidas.

2.1.2.4 Análise documental

Tanto a *Pesquisa documental* como a *análise documental* são caracterizadas pelos autores de diversas formas. Lüdke e André (2008) definem a *Análise Documental* como um método de coleta de dados e dizem que é uma técnica rica para complementação e obtenção de informações qualitativas e que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p.38).

O autor Gil (2008, p.147) ao descrever sobre a utilização de documentos como fonte de dados, trata como *Pesquisa Documental* e define-a como técnica de coleta de dados que “embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta, que tomam forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos”.

E Triviños (1987, p.111) classifica essa técnica como um tipo de estudo, caracterizando-a “como estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.”.

Por se tratar da análise da construção do PPP, e que para a construção desse documento, deve, de certa forma, obedecer diversas normativas relacionadas a sua construção e à Educação em todas as esferas legislativas, esses documentos e normativas foram essenciais nesta pesquisa, e se constituíram em fontes de informações numa pesquisa documental, da forma como definem Lüdke e André (2008, p.38), ao salientarem que:

[...] podem ser considerados como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p.187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares [grifos do autor].

Portanto, a técnica da análise documental foi desenvolvida nesta investigação e por meio dela explorou-se as normativas federal, estaduais e municipais que fazem referência à organização político-pedagógica educacional e, considerando que o município de Cáceres-MT possui o CMEC e a SMED, analisou-se as normativas específicas de orientação para a elaboração do PPP nas escolas do município e os distintos pareceres e normativas emitidos pelo CMEC, bem como as orientações escritas que permitem deflagrar o processo de construção do PPP de acordo com as exigências legais, como a Proposta Curricular (PC) e Proposta Pedagógica (PP) da SMED/Cáceres-MT. Assim, procedeu-se a verificação documental, analisando os processos de autorização/renovação de autorização de curso onde estão inseridos os PPPs das escolas pesquisadas. Foi analisado também o PPP de cada uma das escolas envolvidas na pesquisa, observando-se a aplicabilidade das ações e a prática dessas ações previstas nos documentos, por meio dos planejamentos anuais, projetos e dos livro-atas, onde registram-se os encontros de FC, reuniões administrativo-pedagógicas e reuniões de pais, como ocorrem os encontros de avaliação, com que frequência acontecem, número de participação e os resultados que se obtêm desses encontros, tornando-se todos esses documentos citados as fontes de coleta de dados na análise documental.

2.2 Sujeitos e *locus* da pesquisa

Na concepção de que a elaboração do PPP é essencial para a condução e organização da escola e que, para tanto, deve haver um trabalho de ação coletiva, a consolidação desse tipo de trabalho engrenado, que um depende do outro, possuem graus de dificuldades e de essencialidades que vão se tornando mais complexos pela abrangência da instituição e pelo

número de atendimento de educando que nela se dá. E quando se trata de escolas públicas municipais, com objetivos abstrusos, que a mantenedora está mais próxima das instituições de ensino dentro do sistema escolar, e pode orientar e ordenar com mais veemência e das mais diversas formas essa elaboração, essa complexidade aumenta.

Partindo desses pressupostos e da hipótese de que *o PPP das escolas municipais de Cáceres-MT não vem sendo elaborado e concebido coletivamente pelos seus agentes, mas por pessoa/s “qualificada/s”, designada/s para esse fim na própria escola ou SMED*, bem como, da existência de orientações dadas por meio de uma Instrução Normativa para elaboração dos PPPs das escolas municipais da cidade de Cáceres-MT, o que fortalece a possibilidade de o PPP transformar-se num mero documento apresentável com intuito apenas de cumprir uma formalidade burocrática e legal, é que se define como *lócus* para o desenvolvimento desta pesquisa sobre o processo de elaboração do PPP, que seja entre as escolas públicas municipais de grande porte da cidade de Cáceres-MT.

A cidade de Cáceres, carinhosamente conhecida como a Princesinha do Paraguai, está distante da capital mato-grossense por aproximadamente 220 km. Localiza-se na Região Sudoeste de MT, sua extensão em área é de 24.593.031 km² segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013) e é agraciada com belezas naturais e de uma diversidade ambiental invejável. É banhada pelo Rio Paraguai, o que justifica o apelido de princesinha do Paraguai, e tem boa parte tomada pelo Pantanal. No centro da cidade, que possui belezas arquitetônicas, e nos bairros, habitam 87.942 pessoas, segundo os dados do IBGE (2010).

A Rede Municipal de Ensino de Cáceres, atualmente, é formada por (42) quarenta e duas unidades escolares, distribuídas na ZU e na ZR. Diante desse número de escolas e da extensão da cidade de Cáceres-MT, definiu-se por eleger para a pesquisa apenas escolas da ZU, pela flexibilização de acesso; e considerando o intuito de observar a hipótese dada de elaboração de PPPs designada pela própria mantenedora e que se chegou a determinação de duas escolas de grande porte como *lócus* da pesquisa, não para comparar, mas na possibilidade de verificar se há fatos dessa natureza nos dois ambientes escolares.

Foram selecionadas nesta pesquisa as quatro maiores escolas municipais da zona urbana do município de Cáceres-MT em virtude do acolhimento às duas etapas iniciais da educação básica, ou seja, a EI e o EF. O resultado inicial com o número de quatro (4) escolas com essas características foi providencial, considerando que alguma pudesse recusar o convite de *lócus* para a pesquisa. Porém, a aceitação das duas primeiras convidadas ocorreu prontamente, não sendo necessário fazer o convite às outras duas como se havia previsto.

O processo de definição das duas escolas para realizar a pesquisa entre as quatro escolas iniciais aconteceu da seguinte maneira: uma dessas quatro escolas, apesar de atender os critérios para escolha, é a unidade escolar que a pesquisadora trabalha desde agosto/2015, sendo descartada pelo envolvimento da pesquisadora com ela e o desejo de conhecer e ter a dimensão do trabalho desenvolvido nas outras unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Cáceres/MT. Das três restantes, duas localizavam-se no mesmo bairro, bem próximas uma da outra, portanto, foi selecionada apenas uma delas, considerando a que estava em pleno processo de construção do PPP para entregar à SMED. Dessa forma, restou uma, sendo essa a segunda escola *lócus* da pesquisa, que está localizada em outro bairro, um pouco mais afastado do centro da cidade de Cáceres-MT. Assim, foram eleitas as duas escolas que estão caracterizadas no subitem 2.2.1 que trata sobre os *Traços das escolas que compõem o lócus da pesquisa*, usando-se o recurso do pseudônimo⁹, identificadas, como: Escola Municipal Campo Grande (EMCG) e Escola Municipal Jardim Sublime (EMJS).

Ainda na concepção do PPP como ação e resultado de um trabalho de consolidação coletiva, sendo condição o envolvimento de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, clarifica-se que foi importante a representação de todos os segmentos também no desenvolvimento desta pesquisa, para que contribuíssem, por meio do conhecimento empírico de cada um, sobre o que é um PPP e como se deu/e se dá a participação de cada um. Para tanto, ao considerar todos os segmentos, definiu-se pela participação de treze (13) sujeitos para cada escola, sendo: um (1) diretor, um (1) coordenador pedagógico, dois (2) agentes técnicos, dois (2) pais, cinco (5) professores e dois (2) alunos. O número de representações a cada grupo de participantes foi dado por considerar a importância do segmento no processo de elaboração e envolvimento mais próximo, bem como a essencialidade da participação nesse processo coletivo para construção do PPP. Nessa conjuntura, totalizaram-se 26 sujeitos na pesquisa, para responder ao questionário. E estabeleceu-se como critério também, que os sujeitos servidores das escolas, fossem preferencialmente efetivos, por conta do sentimento de pertencimento e comprometimento com a instituição em que trabalham.

Por configurar um número expressivo de sujeitos na pesquisa, um dos critérios de escolha de pseudônimos para cada sujeito, que são apresentados a seguir, foi a permanência dos segmentos representativos, identificados pelas iniciais de cada segmento seguido de

⁹ A pesquisadora utilizou o recurso do pseudônimo para garantir que as respostas dos sujeitos fossem emitidas sem medo de represálias por parte da gestão tanto das próprias escolas investigadas quanto da SMED. Esse mesmo critério de uso de pseudônimo se deu para com os sujeitos da pesquisa (diretor, coordenador pedagógico, agentes técnicos, pais, professores e alunos), como se vê logo a seguir nesta dissertação.

número de classificação, sendo que, para os segmentos Equipe Pedagógica, Agentes Técnicos, Pais e Alunos, os números 1 e 2 são os sujeitos pertencentes à EMCG; e os números 3 e 4 são dos sujeitos pertencentes à EMJS; e para o segmento Professores, os números 1, 2, 3, 4 e 5 são dos sujeitos pertencentes à da EMCG e os números 6, 7, 8, 9 e 10, são dos sujeitos pertencentes à EMJS.

Na escolha dos sujeitos desta pesquisa, ao pensar quais seriam esses representantes, primeiramente vieram os pertencentes à equipe pedagógica que, sem dúvida alguma, são participações imprescindíveis por acreditar que as pessoas que ocupam tais funções são as condutoras para que o processo de construção, aplicabilidade e avaliação do PPP aconteça na escola, são esses representantes que fazem a articulação para a efetividade coletiva na elaboração desse documento. Assim, a direção e a coordenação das escolas escolhidas foram convidadas a responderem ao questionário. Os representantes da Direção Escolar e Coordenação Escolar foram identificados pelos pseudônimos EQPED, seguido de número de classificação (1, 2, 3 e 4).

No trabalho técnico de organização administrativa e conservação do local, serviços essenciais para promover o ordenamento administrativo e o proporcionar bem-estar e a segurança do ambiente de trabalho, estão, respectivamente, o(a) Secretário Escolar e o(a) Auxiliar de Serviços Gerais. Esses profissionais foram pensados e identificados nesta pesquisa como Agentes Técnicos, portanto, foram convidados um(a) secretário(a) escolar e um(a) Auxiliar de Serviços Gerais de cada escola, completando o conjunto de representatividade dos quatro agentes técnicos, os(as) quais foram identificados pelos pseudônimos AGTEC, seguido de número de classificação (1, 2, 3 e 4).

Quanto aos professores, ao considerar que cada escola eleita se enquadrasse nos critérios de seleção, ou seja: o atendimento à EI e ao EF, simultaneamente; e que o EF atendesse os anos iniciais e anos finais; e ao ponderar que nos anos iniciais há um professor para cada turma, e nos anos finais há também professores por área de conhecimento – ficou clara a necessidade de um número maior de representação, para que pudesse ter o mínimo de representação de cada subconjunto que forma os professores. Dessa maneira, decidiu-se pelo número de cinco (5) professores em cada escola a convidar (pelo menos um representante de cada etapa), e, dessa maneira, foi possível contemplar alguns anos/séries e/ou áreas, e bem receber àqueles que se disponibilizasse, após o convite, se necessário, para completar o número estabelecido para participação, pois independente da turma/área que ocupam, são profissionais da Escola e da Educação, cuja função também é responsabilizar-se pelo processo de elaboração do PPP na escola. Assim como adotado em outros segmentos, o pseudônimo

dos professores segue regra parecida, mas com a abreviatura da palavra *professor* e com o número de classificação. Reforça-se que a adoção de abreviaturas com número de classificação, e não um pseudônimo com outros nomes específicos para cada sujeito da pesquisa, facilita a identificação dos sujeitos na análise dos dados, portanto, os sujeitos professores ficaram identificados da seguinte forma: PROF 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

E, por fim, os pais/responsáveis e os alunos, que são respectivamente os segmentos fundamentais e essenciais para existência da escola, pois é principalmente por/pelo aluno que uma escola ‘deve’ ser pensada. A princípio, pensou-se nos pais e alunos que fizessem parte do Conselho Deliberativo Escolar (CDE), mas é de conhecimento que as próprias escolas enfrentam dificuldades para essas participações, ora de pais, mas principalmente de alunos, por conta da idade, pois necessariamente precisam ter treze (13) anos para participar, e quando completam esta idade, estão cursando o 8º ou 9º ano do EF. Dessa forma, o(a) aluno(a) permanece no cargo de conselheiro(a), apenas um curto período de tempo, quando assim se disponibiliza a ser membro. Para tanto, preferencialmente, seriam selecionados os pais e os alunos que fizessem parte do CDE, mas na ausência e/ou recusa, os convites foram feitos com auxílio ora dos professores, ora da equipe pedagógica, para indicação de pais e alunos mais participativos e que pudessem colaborar com a pesquisa. E foram adotados os pseudônimos PAMAR (iniciais de pai, mãe e/ou responsável) 1, 2, 3 e 4; e para o segmento alunos, permanece ALUNO, seguido do número de classificação 1, 2, 3, e 4.

2.2.1 Traços das escolas que compõem o *lócus* da pesquisa

Nesta subseção apresentamos como as escolas pesquisadas estão estruturadas fisicamente e por que recebem tais pseudônimos. Ambas possuem prédios próprios, mantidos pela PMC/MT, por meio da SMED, são resultados do empenho das comunidades locais para essa conquista e são referências para as atividades dos bairros onde estão localizadas.

A EMCG está localizada num bairro menor, mas atende mais dez (10) bairros circunvizinhos, bem como “moradores de assentamentos e de fazendas dos arredores da cidade” (PPP, 2016, p.5) e apresentam nove (9) localidades rurais atendidas. E a EMJS está num bairro bem maior, em sua maior parte, atende somente os moradores de um núcleo habitacional. É importante salientar que a base das condições econômicas desses grupos sociais que cada escola atende, de acordo com a classificação dos grupos sociais no país, a EMJS atende à classe média (observado pela pesquisadora) e a EMCG à “classe média-baixa” conforme informação da escola (PPP/EMCG, 2016, p.4).

2.2.1.1 Escola Municipal Campo Grande – EMCG

A extensão da EMCG é maravilhosa, é o que justifica o pseudônimo usado para identificá-la. E como esse espaço mexe com o imaginário, de forma encantadora!

Ao passar pelo portão de entrada dela, não se tem ainda a dimensão que esse espaço possui, pois, ao adentrar, tem-se um pequeno pátio aberto entre o muro e em seguida o primeiro bloco que fecha o espaço detrás. No lado direito desse pátio está a cantina e aos fundos da cantina, uma pequena área com sobras de materiais de construção abrigadas. Toda extensão do pátio está enfeitada com catorze (14) palmeiras enfileiradas e que acabam na entrada de um parque de areia com alguns brinquedos antigos. Esse parque infantil está parcialmente cercado com uma tela de arame e dentro dele há três árvores imensas, uma casinha de ferro suspensa que tem a sua volta uma escada, um escorregador e dois balanços quebrados. E em ambos os lados do pátio possuem extensos bicicletários encostados no muro da frente e que dividem o espaço com duas enormes lixeiras para reciclagem de lixo seco e lixo úmido.

A parte de alvenaria da escola são dois grandes blocos de salas com solários e um corredor coberto cortando os dois blocos ao meio, mas é o que dá acesso entre um ao outro, e termina no espaço na entrada da quadra, que se localiza nos fundos da escola. Toda parte do solário de cada bloco é calçada e possui pequenas lixeiras espalhadas em sua extensão.

Nesse primeiro bloco, à direita, estão quatro amplas salas de aula que são ocupadas pelas turmas dos anos finais do EF, nos períodos matutino e vespertino, com exceção da primeira sala que é ocupada pelas turmas do Coral do Programa Novo Mais Educação (PNME). E no lado esquerdo, logo na primeira sala, estão alojadas a secretaria, a direção e a coordenação do PNME. Em seguida, estão: biblioteca; sala de informática, usada também como sala de vídeo e equipada com televisão, *datashow*, computadores e cadeiras para ocupação dos alunos; e as demais salas, mais duas até o final do solário, são ocupadas pelas turmas do Acompanhamento de Português e Matemática do PNME no período matutino, e pelas turmas de 4º e 5º anos do EF no período vespertino.

Ao passar pelo corredor do meio, que dá acesso ao outro bloco, chega-se ao pátio aberto que divide os dois blocos. Ao lado direito está uma caixa d'água e em seguida uma horta, que é o resultado de um projeto desenvolvido com alunos do 9º ano do EF e nos dias que correm fica aos cuidados tanto dos alunos como das Auxiliares de Serviços Gerais. Atualmente essa horta possui plantações, como: couve, mamão, cebolinha, pimenta, capim cidreira, figo, coentro, manjeriço, tomatinho e jiló. No outro lado o pátio também é aberto,

possui um pequeno palco e pilares de hasteamento de bandeiras, sem maiores construções e todo cimentado.

No segundo bloco, à direita, ao longo do solário de acesso aos repartimentos estão os banheiros feminino e masculino, ambos com as mesmas estruturas: bem iluminados, azulejados, divididos com oito sanitários individuais, todos com portas e um lavatório com chuveiro, duas pias e espelho. Seguindo, há uma separação entre uma dependência e outra, sendo os próximos departamentos a cozinha e o refeitório, que estão separados por uma grande janela com balcão para servir os alunos. Dentro da cozinha, uma dispensa para o armazenamento dos mantimentos da merenda escolar e os utensílios da cozinha. A cozinha é ampla, arejada, bem limpa e aconchegante. No lado esquerdo do solário, a primeira dependência está destinada para a sala dos professores e provisoriamente a sala da Coordenação Pedagógica. E as três salas seguintes são ocupadas pelas turmas do PNME no período matutino; e da EI e do 1º ano do EF no período vespertino.

Ao seguir o corredor que corta também o segundo bloco, é que nos deparamos com a beleza de uma grande área verde, tanto no fundo quanto na lateral esquerda dos blocos. Nesse *campo grande*, logo atrás do segundo bloco tem seis árvores frondosas (mangueiras e abacateiro). Na lateral direita foi construída a quadra esportiva coberta, mas sem arquibancada. Toda a área da escola é cercada com muro de alvenaria, e possui um portão para acesso de veículos de grande porte que fica permanentemente trancado. A coordenadora pedagógica confessa o sonho de transformar esse *campo* em um espaço de pista de atletismo, mas que o sonho se frustra pela falta de recursos financeiros. Observa-se no espaço do segundo bloco e na quadra que não há nenhum cesto de lixo.

2.2.1.2 Escola Municipal Jardim Sublime - EMJS

Chegando em frente à EMJS, encontramos uma entrada desenhada no formato de um V com uma longa calçada e, ao acesso à escola, um porteiro, que ao abrir o portão é sempre muito gentil e recebe os visitantes e alunos com um sorriso e um cumprimento, educados. Ao atravessar esse portão, as pessoas surpreendem-se com um lindo jardim feito com garrafas pets e que estão suspensas no muro da frente, com aspectos de bem cuidadas e um verde encantador em cada plantinha dos vasos-pets. A beleza desse jardim, que chama a atenção aos que visitam a escola, é resultado de um projeto chamado *Arte e Vida no Jardim*, que foi desenvolvido pelos alunos da EI, e é também agora a inspiração na escolha do pseudônimo usado para nomear a escola *lócus* da pesquisa.

A escola possui dois grandes blocos de alvenaria, separados por um grande pátio central, todo cimentado, e um corredor que une a entrada e os blocos, que está mais para o lado direito, cortando apenas o primeiro bloco.

A área antes de chegar ao primeiro bloco da escola tem o solo puro terra. A direita, no espaço mais curto, possui uma grande árvore encostada ao muro e um portão pequeno que dá acesso à quadra de esportes da escola. Essa quadra é cercada por tela de arame, sem arquibancadas e sem cobertura; e ao lado tem uma área de lazer com duas árvores grandes. Próxima à quadra, tem uma praça que, pela quantidade de árvores, possui muitas sombras, assim, quando o calor é intenso, os professores usam essa praça ao invés da quadra esportiva. Ao lado do pequeno portão da quadra, está o bicicletário, localizado no pequeno espaço entre o muro que separa o primeiro bloco da quadra da escola.

No lado esquerdo desse primeiro bloco, há um longo espaço que termina com um lindo viveiro cercado com tela de arame e uma varanda improvisada para uso do PNME. Essa varanda é usada como *sala de aula* e tem paredes em apenas duas laterais: está organizada com um quadro branco e com carteiras que são colocadas e retiradas do espaço, diariamente, carregadas pelos próprios alunos; ela é usada pelas turmas do Acompanhamento (Português e Matemática) e há a pretensão da direção escolar de construir as demais laterais para formar uma sala fechada, o mais rápido possível, até mesmo para proteger os alunos do sol e do frio, segundo informação da professora Articuladora/ Coordenadora do PNME.

Do portão da entrada da escola até o segundo bloco o corredor é coberto e cimentado. Ao passar pelo corredor e na separação das dependências do primeiro bloco, no lado direito, tem uma porta que dá acesso à cantina da escola. Ao lado da cantina está uma pequena cozinha com aspecto de antiga, e toda sua volta ocupada com fogões, pia, freezer, mesas, balcão e geladeira, há também uma entrada para a dispensa de armazenamento da merenda escolar e utensílios da cozinha; e para amenizar o calor do pequeno espaço, há um exaustor. A cantina e a cozinha têm grandes janelas voltadas para o pátio central, usadas para atender e servir os alunos. Ainda no corredor de acesso aos blocos, no lado esquerdo, tem outra grande janela que é o balcão de atendimento da Secretaria, que divide o espaço com a Direção e Coordenação Pedagógica; e a porta de acesso está no solário esquerdo voltado para o pátio central, assim como as demais salas de aula, que juntas somam seis departamentos, sendo os outros cinco, salas de aula que comportam as turmas dos anos finais do EF. Com exceção da primeira sala, as demais são salas amplas, com quatro janelas cada uma.

O pátio central tem uma parte da área aberta e uma outra parte coberta, sendo essa última a que dá acesso ao segundo bloco. Essa área coberta faz frente à cantina e à cozinha e,

ao unir-se ao segundo bloco (do outro lado da cantina e da cozinha) formam uma área que é usada como refeitório. Nela possuem bancos em duas laterais, onde os alunos ocupam também para o lazer protegidos do sol, nos intervalos das aulas e na hora de servir a merenda escolar. Ao lado desse refeitório, do outro lado do banco, há três salas pequenas que terminam com o muro que divide os blocos da quadra. Estas três salas foram recém construídas, sendo usadas, atualmente, uma para o depósito de documentos/arquivos da Secretaria Escolar e duas para o acondicionamento de materiais de limpeza.

No lado esquerdo do pátio central a área é aberta e toda cimentada, terminando no muro da escola que tem outro pequeno portão com acesso à rua e, do outro lado desta rua, há o campo de futebol do bairro. Nesse lado do pátio central tem duas árvores com troncos imensos e, em volta deles, canteiros altos que servem de banco para os alunos acomodarem-se nos intervalos.

No solário do segundo bloco, também voltada para o pátio central, ao lado direito estão a sala de professores (com banheiro) e a biblioteca (com a parede final na divisão com a quadra). No lado esquerdo estão outras cinco salas de aula que atendem as turmas da EI e os anos iniciais do EF; e ao final do solário, virando à esquerda até a metade da lateral próximo ao pequeno portão que dá acesso à rua e ao campo de futebol, está a sala de recursos e, virando à direita, estão antigos banheiros (masculino e feminino), terminando as dependências bem próximas do muro de alvenaria que cerca toda a escola, localizada no fundo do segundo bloco, mas com espaço comportando ainda algumas pequenas árvores. Esse espaço está com as paredes com aspecto bem antigo e não apresentam sinais de reformas recentes.

2.2.2 Perfil dos sujeitos que responderam os questionários da pesquisa

Apresentam-se no quadro 4 e no gráfico 1, a seguir, os perfis dos vinte e seis (26) sujeitos que compreendem as duas escolas pesquisadas e responderam aos questionários. Desses vinte e seis (26) sujeitos, dezoito (18) são servidores e os demais referem-se aos pais e alunos. Todos os servidores envolvidos na pesquisa são servidores efetivos da PMC/MT.

Quadro 4 - Sujeitos da pesquisa

SUJEITO/ PSEUDÔN.	CLASF.	CARGO/SEGMENTO	ATUAÇÃO/ TURMA	TEMPO DE EFETIVO*	IDADE	SEXO
AGTEC	1	Auxiliar Administrativo	Sec. Escolar	5	46	M
	2	Auxiliar de Serviços Gerais	Limpeza	14	49	F
	3	Auxiliar Administrativo	Sec. Escolar	21	46	F
	4	Aux. de Serviços Gerais	Cozinha	5	35	F
ALUNO	1	Aluno(a)	9º ano	-	14	M
	2	Aluno(a)	9º ano	-	14	F
	3	Aluno(a)	9º ano	-	14	M
	4	Aluno(a)	8º ano	-	13	F
EQPED	1	Prof. Lic. em Letras	Direção	18	42	F
	2	Prof. Lic. em Pedagogia – 30hs	Coord. Pedag.	07	*	F
	3	Prof. Lic. em Matemática – 30hs	Direção	17	41	F
	4	Prof. Lic. em Pedagogia – 30hs	Coord. Pedag.	14	*	F
PAMAR	1	Pais e/ou responsáveis	Mãe	-	58	F
	2	Pais e/ou responsáveis	Avó	-	32	F
	3	Pais e/ou responsáveis	Mãe	-	26	F
	4	Pais e/ou responsáveis	Mãe	-	25	F
PROF	1	Prof. Lic. em Pedagogia – 30hs	PNME	15	48	F
	2	Prof. Lic. em Pedagogia – 30hs	Anos Inic. (EF)	18	45	F
	3	Prof. Lic. em Pedagogia – 30hs	Ed. Infantil	15	41	F
	4	Prof. Lic. em Matemática – 30hs	Anos Finais (EF)	15	41	M
	5	Prof. Lic. em Pedagogia – 30hs	Ed. Infantil	21	45	F
	6	Prof. Lic. em Letras – 30hs	Anos Finais (EF)	15	40	F
	7	Prof. Lic. em Letras – 30hs	Anos Finais (EF)	17	46	F
	8	Prof. Lic. em Biologia – 30hs	Anos Finais (EF)	15	45	F
	9	Prof. Lic. em Pedagogia – 30hs	Anos Inic. (EF)	15	*	F
	10	Prof. Lic. em Pedagogia – 30hs	Ed. Especial	15	39	F

* Não respondeu

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora de acordo com a definição dos pseudônimos dos sujeitos, 2017.

As informações a seguir foram obtidas por meio da observação e das leituras dos PPPs:

✓ Sobre os AGTECs, dois/as possuem Ensino Superior (ES), um/a está cursando ES à distância e outro/a está fazendo o curso de Psicologia numa faculdade particular. Destes sujeitos, duas pessoas possuem mais experiência pelo tempo de serviço na Educação, sendo que, uma delas, exerceu a função de diretor/a em uma das escolas pesquisadas.

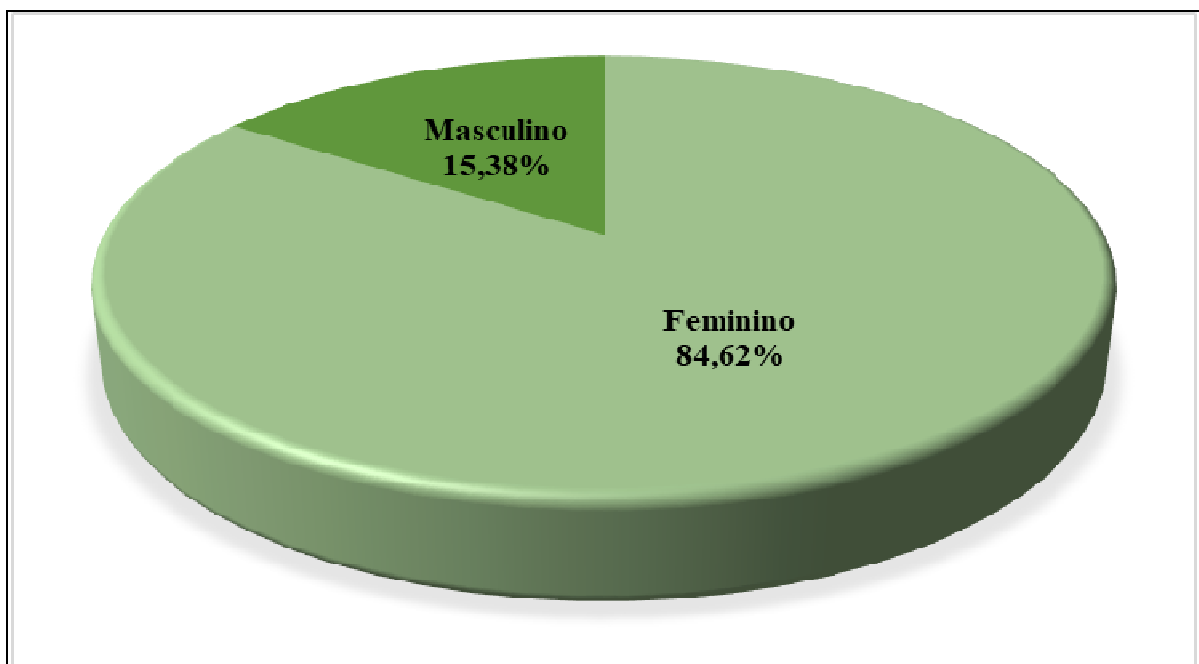
✓ Dos ALUNOS, apenas um é membro do CDE, os/as demais são alunos/as participativos/as, mas um/a deles/as expôs sobre a dificuldade em responder ao questionário e em todas as questões, preferiu dizer que não sabia responder. Ambos têm aproximadamente a mesma idade por seguir inicialmente o critério de que fossem membros do CDE, ou seja, no mínimo treze (13) anos, idade que estão no 8º ou 9º anos do EF. E também foram alunos/as

com essas idades os/as indicados/as pelos profissionais, por considerarem estes/as mais participativos.

✓ As componentes da EQPED são todas do sexo feminino na direção e coordenação pedagógica das escolas, e uma delas, apesar de pouco tempo como efetiva, está há mais de vinte (20) anos na educação.

✓ Dos/as PAMARs, apenas um/a dos/as convidados/as é membro do CDE, os/as demais são pessoas que estavam presentes na reunião de pais e foram convidados/as a participar da pesquisa por indicação dos professores/as. Mas os/as que se dispuseram a participar foram as mulheres, salientando que os cuidados com os/as filhos/as continuam sendo, na maioria das vezes, responsabilidade do sexo feminino. Estas são responsáveis por alunos/as filhos/as e/ou netos/as, e, estão nas faixas etárias entre 20 a 60 anos, um perfil variado de educação. Inclusive, tem um/a dos PAMARs que tem um/a filho/a especial. E sobre a incidência da participação feminina e masculina dos sujeitos que responderam aos questionários da pesquisa, pode-se observar os seguintes percentuais (84,62% e 15,38) no gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Sexo dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Há um número maior entre os/as profissionais, alunos/as e responsáveis do sexo feminino como sujeitos da pesquisa, evidencia que o espaço educativo ainda acolhe um

número maior de mulheres exercendo os cargos nas instituições escolares e no cuidado da educação dos filhos/as e netos/as.

Gatti (2009, p. 17) ao escrever sobre *O lugar dos professores na estrutura de empregos no Brasil*, destaca que “entre os postos de trabalhos registrados pelo MTE [Ministério do Trabalho e Emprego] para os profissionais do ensino, 77%, eram femininos. A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres 15,9% dos empregos femininos [...]” [grifo da pesquisadora]. Isso é uma realidade nas duas escolas pesquisadas, que, apesar de estarem incluídos no resultado do gráfico 1 os sujeitos PAMAR e ALUNOS, ainda assim, entre os servidores, o maior número é de mulheres.

E ainda sobre o perfil dos sujeitos, entre os PROFESSORES, temos membros do CDE, inclusive presidente do Conselho, representantes da EI, do EF (séries iniciais e finais) e também da Sala de Recursos e do PNME. Todos licenciados nas diferentes áreas, com especializações diversificadas e um/a com Mestrado em Educação, quase todos na mesma faixa etária, conforme demonstra o quadro 4. Há proximidade na faixa etária dos profissionais de ensino, que além da proximidade da idade, também da experiência profissional, em que, cada um tem, no mínimo, quinze (15) anos de experiência na Educação. Em que se acredita, tiveram aproximadamente o mesmo sistema de formação educacional e acompanharam sob a mesma intensidade de discernimento as ideias educacionais discutidas pelo país no decorrer dos anos.

2.3 Plano analítico dos dados da pesquisa

Os dados coletados nas escolas foram analisados com base em classes e categorias e sistematizados numa estrutura de distinção dos passos, políticas e pensamentos de alguns teóricos que norteiam a elaboração e construção do PPP, com ações fundamentadas nos referenciais legais constituindo as unidades de contexto e de registro. Bardin (2016, p.15), conceitua a Análise de Conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continente) extremamente diversificados” [grifo da autora].

Bardin (2016) diz também que esse tipo de análise usa-se na interpretação de textos e dos sentidos das palavras com base nas inferências que se movimentam entre a rigorosidade objetiva da pesquisa e na sua produtividade que “absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 2016, p.15). Nessa análise, o pesquisador deve escolher

“das unidades de registro e de contexto” aquilo que responde, com relação aos dados coletados, os objetivos da pesquisa.

Sobre a unidade de registro, Bardin (2016, p.135) conceitua-a como “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”, e que pode ter dimensões diferenciadas e com critérios, às vezes, indeterminadas na distinção das unidades de registro. Exemplifica esse conceito dizendo que os recortes por vezes se relacionam ao *nível semântico*, e outras ao *nível linguístico*, mas ressalta que pela rigorosidade científica, o critério de recorte é “sempre de ordem semântica, ainda que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais” (BARDIN, 2016, p.134), afirmando que as *unidades de registro* mais utilizadas são: *palavras, temas, objetos ou referentes, personagens, acontecimentos e documentos*.

Quanto à unidade de contexto, a autora diz que: “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões [...] são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2016, p.137). E ressalta que numa análise qualitativa, a pesquisa fundamenta-se na existência e regularidade de elementos na mensagem analisada. Bardin (2016) ressalta ainda que as mensagens nem sempre precisam ser analisadas e organizadas com o processo de categorização, pois não é um processo obrigatório, porém, diz que a maioria das análises de conteúdo, organiza-se pela categorização, como é o caso desta pesquisa, e conceitua-a e exemplifica como:

Bardin (2016, p.147),

[...] uma operação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria ‘ansiedade’, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual ‘descontração’, sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com aparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) [grifos da autora].

A autora divide o processo de *análise de conteúdo* em três (3) grandes polos:

- ✓ Polo 1: A Pré-análise – que tem três missões: 1) A escolha de documentos e dados a serem submetidos à análise; 2) a formulação das hipóteses por procedimentos exploratórios e/ou objetivos; e 3) a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final;

✓ Polo 2: A Exploração do material – que possui três escolhas: 1) A escolha das unidades (o recorte); 2) A escolha das regras de contagem (a enumeração) que, por sua vez, pode ser por *presença ou ausência de elementos, frequência ou frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e coocorrência* (presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto); 3) A escolha da categorização em que se elaboram os conjuntos categoriais (por exemplo, análise de valores, meios, interação, etc.), a inferência (específicas e gerais) e a informatização da análise de comunicações que são os resultados obtidos em diagramas, figuras onde condensam as informações fornecidas pela análise.

✓ Polo 3: O Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – que consiste na análise do(a) pesquisador(a) que “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Pois bem, diante dessa organização esta pesquisa nas três missões, teve como escolha de documentos para cumprir a primeira missão, os seguintes: os PPPs das Escolas Municipais Jardim Sublime e Campo Grande; as normativas federal, estaduais e municipais e a PP e PC da SMED que orientam a elaboração dos PPPs; os conteúdos das atas das reuniões administrativas e pedagógicas, de pais e de FC; os planejamentos de ensino, os projetos especiais e articulados¹⁰ dos professores das duas escolas citadas; as respostas os questionários de 26 sujeitos; e anotações da observação participante.

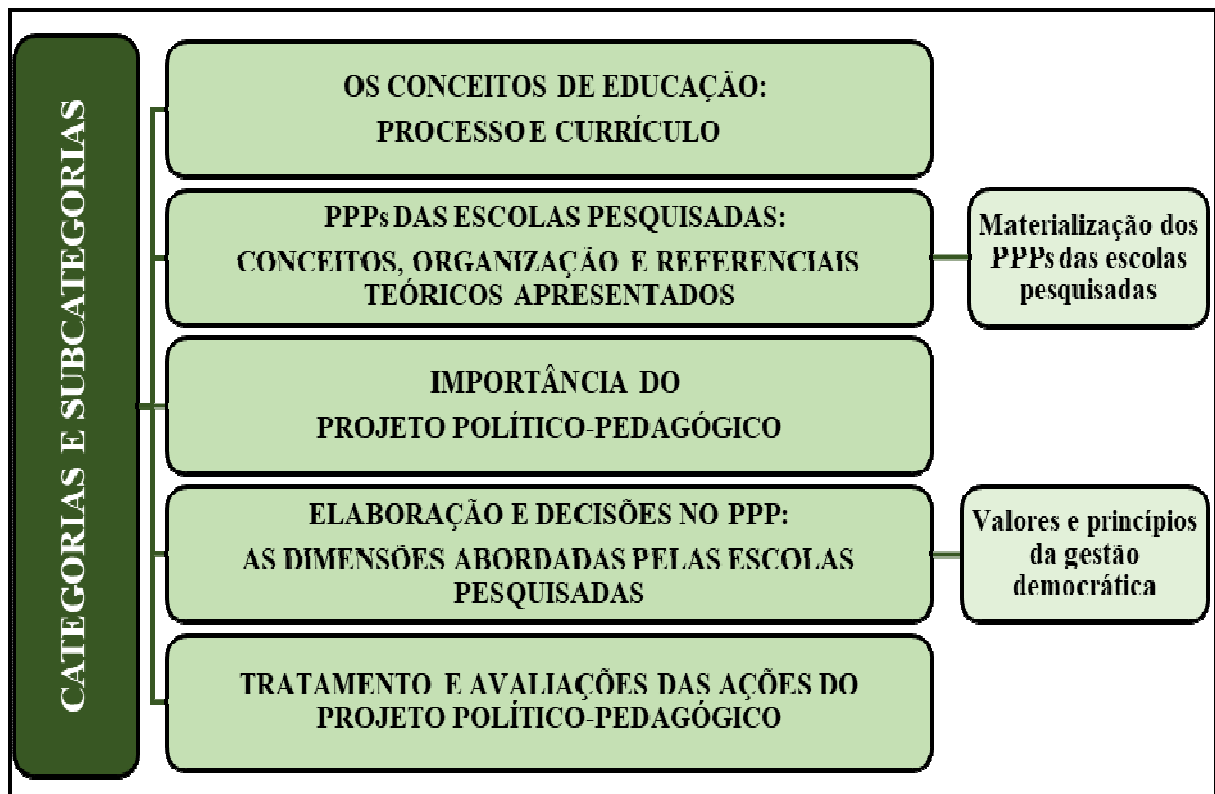
A segunda missão, a formulação das questões para atingir os objetivos da pesquisa como: a) Organização coletiva ou é elaborado por uma única mente “qualificada e responsável” pela escola?; b) O PPP apresentado nos processos de autorização e renovação de autorização de funcionamento da instituição é executado conforme planejado ou é constituído somente como um documento para cumprir uma exigência legal?; c) Como se dá o acompanhamento da mantenedora, neste caso, a SMED, na elaboração, execução e avaliação do PPP nas instituições escolares do município de Cáceres-MT?; d) Em quais dimensões o PPP das escolas municipais deve nortear suas atividades? Em quais aspectos ele deve mais acentuar? e) Qual o conceito de Educação que fundamenta o PPP das escolas; f) Quais as condições de trabalho entre essas instituições; g) O investimento às suas estruturas físicas, ao

¹⁰São tratados aqui como **projetos especiais**, os desenvolvidos individualmente por algum professor e apresentado para comunidade; e os **articulados**, são os projetos coletivos desenvolvidos por toda escola, onde é definido um tema gerador, e cada professor, com sua turma, desenvolve um subtema relacionado ao tema gerador durante todo o ano letivo apresentado somente aos alunos de todas as turmas ou com a culminância marcada para o final do ano letivo, com toda comunidade escolar convidada para prestigiar os trabalhos que foram desenvolvidos.

apoio pedagógico e o cumprimento de decretos, resoluções e leis específicas para essa construção e aplicabilidade. E que definiram a 3ª missão que evidenciaram os indicadores para subsidiar a análise de dados com os temas sobre conceito de Educação e PPP, a participação na elaboração do PPP, a importância dada ao PPP e sua abordagem nas ações da escola.

Para cumprir o polo 2, optou-se pela exploração do *material* por meio da categorização semântica, definindo-se as categorias temáticas com base nos indicadores dos dados e dos objetivos da pesquisa, com a organização dada conforme o Esquema 1, a seguir.

Esquema 1 - Processo de categorização da análise de dados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

E o polo 3, sobre *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, que é a análise propriamente dita sobre as temáticas definidas no processo de categorização e subcategorização, definiu-se por fazê-la com inferências e interpretações reflexivas fundamentadas nas legislações e estudos teóricos realizados, relacionando-os aos dados obtidos com as técnicas da pesquisa, em busca de evidências sobre o tratamento do PPP enquanto documento legal e/ou trabalho coletivo.

2.4 Balanço de produção: a busca por pesquisas sobre o PPP e os resultados obtidos

O objetivo deste balanço foi conhecer as produções sobre o PPP Escolar no âmbito nacional, com foco na construção coletiva, consolidação das ações e importância deste documento para as instituições educacionais do País, como o documento de ação coletiva e democrática que busca atender as necessidades da comunidade escolar, para, aos demais estudos e pesquisas sobre o PPP, também subsidiar esta pesquisa.

A princípio, houve o levantamento dos resumos das teses e dissertações sem distinção de níveis, etapas e modalidades de ensino, desde que discutissem de forma geral sobre o PPP como um plano de trabalho construído de maneira autônoma pelas instituições educacionais e concebido como componente importante da organização da educação na sociedade. E, partindo da ideia de que toda ação de grande dimensão necessita de um planejamento coletivo e de que as instituições escolares são espaços de transformação do ser humano,

[...] considerando que o ato de trilhar significa percorrer, palmilhar, abrir caminhos novos, andar em busca de novos rumos, e que a escola, como instituição social compromissada com a educação de crianças, jovens e adultos, realiza uma ação intencionalizada, sistemática, de acordo com os princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, reafirma-se a pertinência de reflexão que ora se propõe (VEIGA, 2015. p.45).

O PPP é o documento de organização da escola, por meio do qual se fundamenta tais princípios, pois dele é possível compreender a intencionalidade subscrita, a qual pode atender aos interesses de perpetuação de um sistema dominante (ou não) e/ou de um trabalho na busca da emancipação do homem sujeito de seus próprios caminhos. Assim como um documento legal para delimitar as ações da instituição social educativa, percebe-se que há uma variedade de abordagens e alusões a ele feitas em livros e em muitas pesquisas pelo País afora. O balanço serviu, então, para subsidiar leituras e o delineamento da pesquisa, como afirmam Milhomem, Gentil e Ayres (2010, p.1):

No início de uma pesquisa é comum e recomendável, que se faça, um levantamento sobre as produções científicas existentes com relação ao assunto a ser pesquisado. Tal procedimento possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações foram respondidas por outras pesquisas.

Então, esse levantamento de produções sobre o PPP, além de permitir ter uma dimensão das pesquisas desenvolvidas sobre o tema em estudo, significou a obtenção de mais informações e fundamentação teórica para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa

sobre o processo de construção e desenvolvimento do PPP de escolas da Rede Municipal do município de Cáceres-MT.

Para o delineamento desse balanço, recorreu-se ao processo de busca e levantamento de produções publicadas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹¹ (CAPES), pelo site com *acesso restrito*, para obter as teses e dissertações com abordagens sobre o PPP.

Os descritores utilizados para a busca foram especificamente as palavras que formam o termo PPP: *projeto*, *político-pedagógico* (ora separado, ora juntos) com a finalidade de obter todos os trabalhos que citassem o PPP e, assim, ter o maior número possível de retornos, ao considerar a condição de acesso restrito, para, em seguida, selecionar pelas leituras dos resumos, as produções relativas à importância, as ações previstas no PPP e a construção do PPP. Fez-se esse caminho porque o acesso *irrestrito* a esse site só é permitido para *IPs* (endereço de comunicação da internet) identificados e concedido às instituições participantes da CAPES/MEC. E, o acesso para realização desse balanço de produção, foi feito em residência, em que o *IP* não é identificado pelo site, por isso o acesso feito no acesso restrito (livre e gratuito) em que apresenta apenas o conteúdo gratuito do portal, que é limitado.

O portal de periódicos, contém opções para identificar o lugar do descritor, com opções: *qualquer*, *no título*, *como autor* e *no assunto*. Como também a opção de como cada descritor aparece nas produções, com as opções: *contém*, *é (exato)* e *começa com*. E ainda pode-se combinar e/ou excluir descritores com os operadores *booleanos and*, *or* e *not*¹². Há ainda o *refinamento* de consulta, com as opções de: *data de publicação* (qualquer ano, último ano, últimos 2 anos, últimos 5 anos, últimos 10 anos, últimos 20 anos); *tipo de material* (livros, artigos, imagens, audiovisual e todos os itens); *idioma* (qualquer idioma, inglês, francês, alemão); *data inicial*; e *data final*. E a *busca avançada* tem uma diversidade de refinamentos, para que os retornos sejam especificamente no foco do que se procura.

No processo de busca, considerou-se as produções sobre PPPs como um plano de organização geral do processo educativo na instituição, sem distinção de níveis e/ou modalidades, desta forma, foram selecionadas todas as pesquisas que mencionavam o PPP.

¹¹ Fundação Pública oficial do Ministério da Educação (MEC), que proporciona o acesso às produções científicas do país, é responsável pela coordenação do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro; e pela indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica em cumprimento as normas da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ver www.capes.gov.br

¹² Conforme definição no Tutorial de Pesquisa - Portal de Revistas Científicas da BVS no site <http://revistas-hisa.bvs.br/help/operadores.htm>, os operadores *booleanos* referem-se às palavras ou grupos de palavras podem ser combinados de diferentes formas para modificar o resultado da pesquisa.

Esse processo de busca foi desenvolvido em três etapas e os resultados obtidos com os descritores abordados foram referentes a um período temporal de 1990 a 2013. Após esses resultados, foram selecionadas aquelas pesquisas cujos focos davam-se na construção, consolidação das ações e importância do PPP.

2.4.1 Etapas do processo de busca no balanço de produção

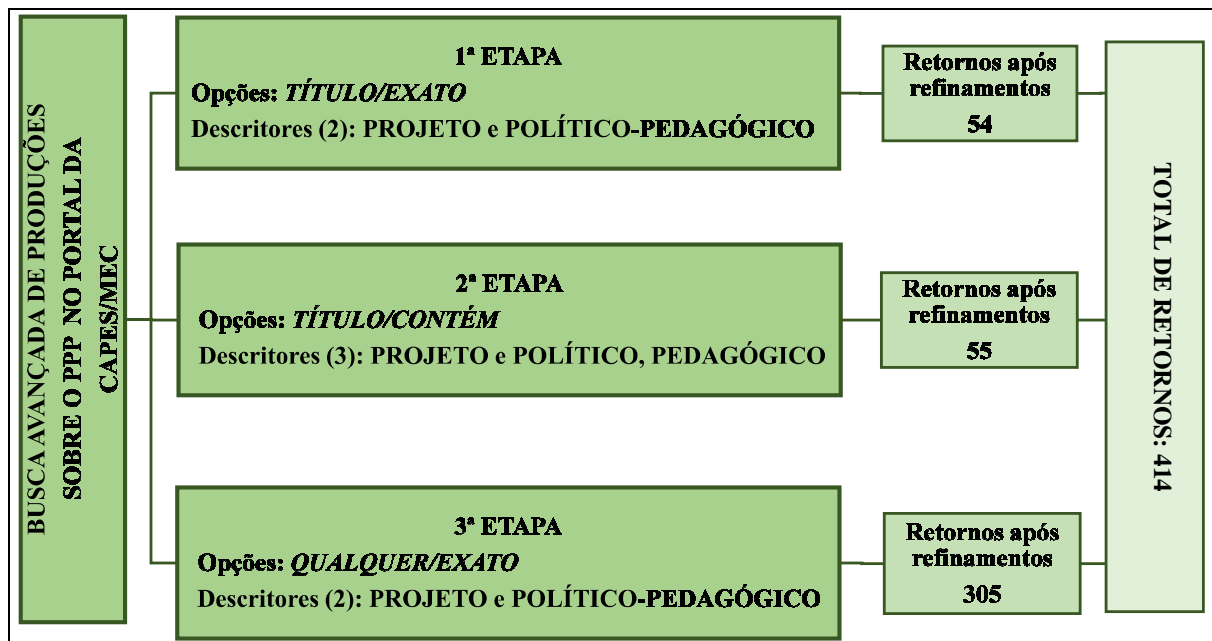
Nas três etapas desenvolvidas, os retornos de produções apareceram tanto na área de Educação como em outras áreas, sendo cada uma dessas etapas, feita com dois e/ou três descritores e com refinamento alternado da seguinte forma:

- ✓ 1ª com dois descritores – Projeto *and* político-pedagógico (opções: *no título e exato*): nessa busca houve quarenta e quatro (44) retornos de *artigos*. E ao refinar a pesquisa, houve cento e nove (109) retornos de produções, entre elas, artigos. Como o objetivo era a busca por teses e dissertações, fez-se o refinamento com a opção *dissertations*¹³, e obtiveram-se cinquenta e quatro (54) retornos. Dessas cinquenta e quatro (54) teses e dissertações, após análise dos títulos e do resumo, foram selecionadas inicialmente, vinte e oito (28) produções que são apontados no quadro 5;
- ✓ 2ª com três descritores – Projeto *and* político, pedagógico (opções: *no título e contém*): nessa configuração, houve 43 (quarenta e três) retornos também com artigos incluídos. Com o mesmo processo de expansão de resultados da etapa anterior, obtiveram-se cento e nove (109) retornos. E, ao refinar os resultados com a opção *dissertations*, deram-se cinquenta e quatro (55) retornos. Dessas 55 (cinquenta e cinco) produções, com exceção de uma, todas foram as mesmas obtidas na primeira etapa. E essa foi selecionada para compor o quadro demonstrativo inicial das produções (Quadro 5), que somada às outras selecionadas da primeira etapa, obteve-se um subtotal de vinte e nove (29) teses e dissertações com essa etapa;
- ✓ 3ª com dois descritores – Projeto *and* político-pedagógico (opções: *qualquer e exato*): nessa última etapa, manteve-se o hífen nas palavras e mudaram-se as opções de refinamento. Assim, houve duzentos e cinquenta e oito (258) retornos de produções. Expandiu-se o resultado e retornaram seiscentos e quarenta e duas (642) produções nas diversas áreas de pesquisa. Com o refinamento *dissertations*, obtiveram-se trezentos e cinco (305) retornos. Nessa terceira etapa, repetiram-se algumas teses e dissertações das etapas anteriores, mas

¹³ Logo após a primeira busca, as opções de refinamento aparecem em inglês, assim, com a opção *dissertations*, que apesar da tradução referir-se a dissertações, o resultado desse refinamento apresentou teses e dissertações.

ainda foram selecionadas para o quadro demonstrativo (Quadro 5) mais 15 (quinze) pesquisas, que somadas às produções das outras etapas, totalizaram quarenta e quatro (44) produções. No esquema 2, a seguir, apresenta-se o resumo das três etapas do processo de busca e do levantamento das produções.

Esquema 2 - Resumo dos retornos do processo de busca de periódicos no balanço de produção

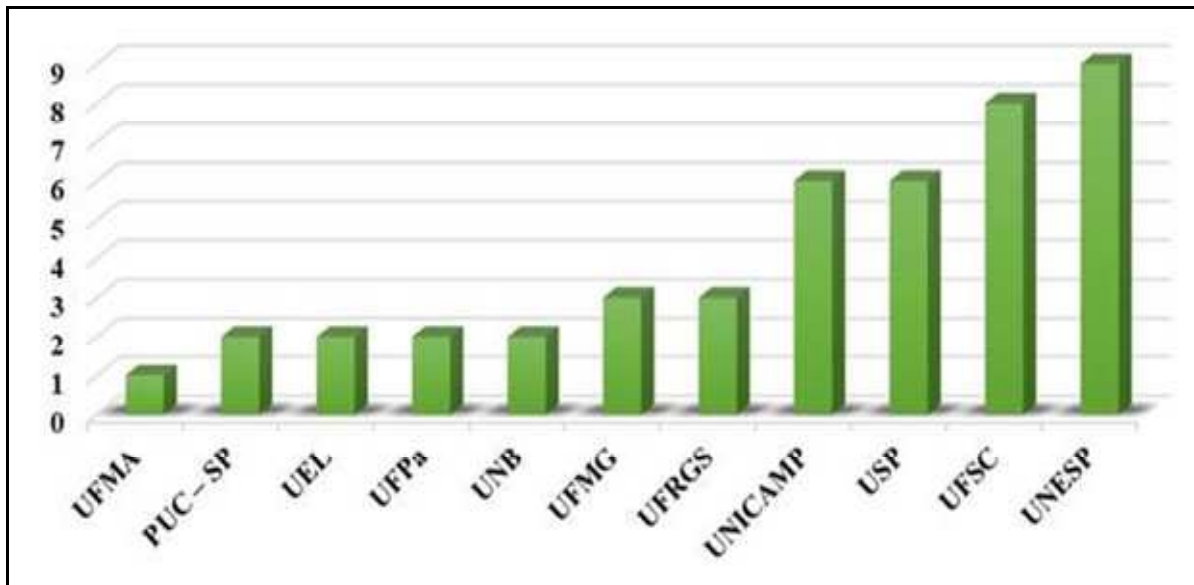


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do processo de busca e retorno de periódicos da CAPES, 2017.

2.4.2 Panorama do balanço de produção

Ao finalizar todo o processo de busca, no contexto das três etapas, a soma foi de 414 (quatrocentos e catorze) retornos de produções, demonstrados no resumo do resultado no esquema 2 acima. Esse processo teve breve análise em busca de produções referentes à construção, desenvolvimentos das ações e importância do PPP explícitos no título e/ou no resumo das produções, em que, pelo menos cinquenta e quatro (54) repetiram-se. Foram desconsiderados os trabalhos que tinham foco em outros temas, ou seja, que não eram referentes diretamente ao PPP, era apenas citado como plano global de uma instituição escolar. Dessa forma, chegou-se ao número de quarenta e quatro (44) produções iniciais, correspondentes a 10,62% do total de retornos, distribuídas em onze (11) universidades do país, conforme constam no Gráfico 2 a seguir, com seus respectivos números de produções de cada uma dessas Universidades.

Gráfico 2 – Número de produções selecionadas por universidades



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora com dados extraídos da CAPES, 2017.

Das onze (11) universidades, destacaram-se a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com os maiores números de produções (Gráfico 2).

As demais universidades selecionadas foram entre uma (1) a três (3) produções cada, com base nas características apontadas e classificadas no quadro 5, a seguir, onde foram elencados o ano, a universidade, o curso no programa de pós-graduação e os níveis e modalidades focos da pesquisa. Com essa classificação, tem-se a dimensão dos estudos sobre o PPP nas diversas partes do País, considerando que esse balanço não tem o universo das pesquisas, e sim uma amostra considerável com os retornos obtidos, inclusive, de artigos, bem como a proporção do interesse dos educadores nos estudos sobre o PPP para a organização escolar.

Quadro 5 - Seleção das dissertações e teses sobre o PPP Escolar obtidas das leituras de títulos e resumos de produções publicadas na CAPES/MEC

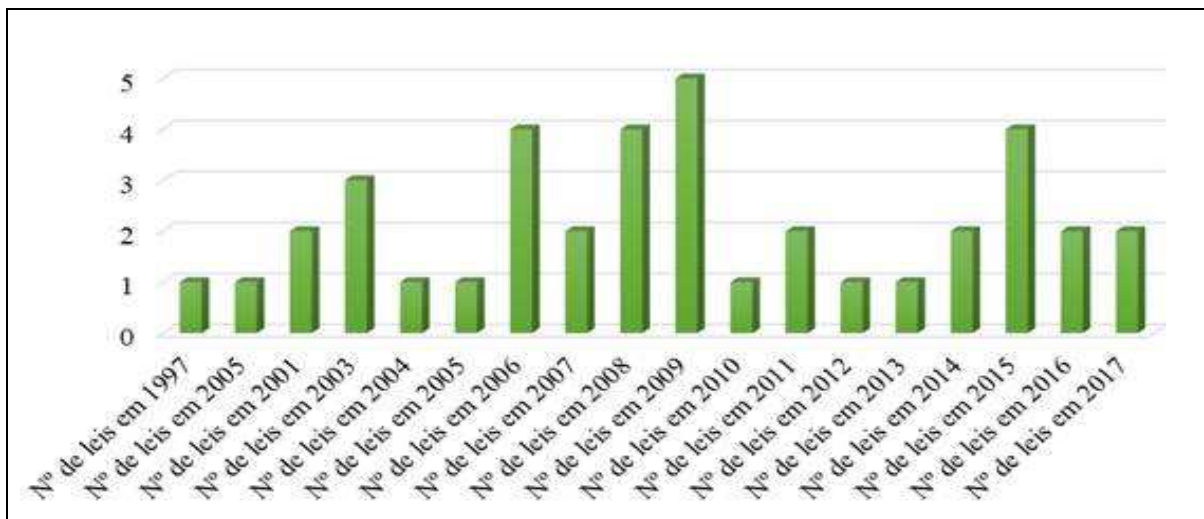
Nº	ANO	UNIVERSIDADE	NÍVEIS E MODALIDADES	PÓS-GRADUAÇÃO	
				MESTRADO	DOCTORADO
1.	1994	UFSC	Educação Básica	X	
2.	1995	UNICAMP	Educação Básica	X	
3.	2002	UFSC	Educação Básica	X	
4.	2004	UNICAMP	Educação Básica		X
5.		UFRGS	Educação Básica	X	
6.	2005	UFSC	Geral		X
7.		USP	Educação Básica	X	
8.		UNESP	Educação Básica	X	
9.		UFPA	Educação Básica	X	
10.		UFRGS	Educação Básica	X	
11.		2006	UFRGS	Educação Superior	X
12.	UNICAMP		Geral		X
13.	UFSC		Educação Básica	X	
14.	UEL		EB - Curso Normal	X	
15.	2007	UFSC	Educação Básica		X
16.		UNESP	Educação Básica	X	
17.		UNESP	Educação Básica	X	
18.		USP	Educação Básica	X	
19.		UNESP	Educação Básica	X	
20.		UNICAMP	Educação Básica	X	
21.		PUC – SP	Educação Básica		X
22.	2008	UFMG	EB/EJA	X	
23.		UNESP	Educação Superior	X	
24.		UFPA	Educação Superior	X	
25.	2009	UEL	Educação Básica	X	
26.		UFSC	Educação Superior	X	
27.		UNESP	Geral	X	
28.		UFMG	Educação Básica	X	
29.		UNESP	Educação Básica	X	
30.		USP	Educação Básica		X
31.		UNESP	Educação Superior		X
32.	2010	USP	Educação Básica	X	
33.		UNB	Educação Básica	X	
34.	2011	UFMG	Educação Básica		X
35.		UFMA	Educação Superior		X
36.		USP	Educação Básica		X
37.		PUC – SP	Educação Básica	X	
38.	2012	UNICAMP	Educação Básica	X	
39.		UNB	Educação Básica	X	
40.		UFSC	EB/EJA	X	
41.		UFSC	Educação Básica	X	
42.	2013	UNICAMP	Educação Básica	X	
43.		USP	Geral		X
44.		UNESP	Educação Superior		X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da CAPES, 2016.

No quadro 5, observa-se que as pesquisas na Educação Básica (EB) têm maior abrangência e correspondem a 75% das publicações selecionadas. Em seguida, têm-se os trabalhos com foco na Educação Superior, que correspondem 15% dos selecionados, e, de forma geral, têm-se os estudos que tratam do processo de construção de um PPP, de acordo com uma teoria específica, e correspondem a 9,09% dos trabalhos.

É importante destacar que no período de 2005 a 2009 houve um considerável número de pesquisas sobre o PPP. Período esse que coincide com maior número de novas redações, introduções de novas palavras, acréscimos de incisos e instituições de novos parágrafos nas diretrizes educacionais do país, dadas por meio de leis específicas para as alterações nos dispositivos da LDBEN nº 9.394/1996, no período de vinte e um (21) anos de existência dessa lei, conforme demonstra o gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – Número de Leis específicas de alterações nos dispositivos da LDBEN nº 9.394/96 no período de 1997 a 2017



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da internet, 2017.

O fortalecimento da participação da sociedade civil e a relativa autonomia das instituições de ensino intensificaram as lutas e mobilizações sociais para garantia da democracia, associadas a um governo que primava pela voz do povo e o respeito às ações democráticas das organizações político-educacionais, ainda sendo o PPP um dos documentos pertinentes para essas ações democráticas sociais no espaço educativo, seus fundamentos e sua importância, acredita-se ser essa uma das justificativas para essa intensificação de estudos sobre o PPP no período de 2005 a 2009 apontados no quadro 5, sobre os conceitos e o uso (ou não) do PPP, um período em que o povo conquistou espaço, começou a ser ouvido e a fazer

parte da construção do país, um período do governo com a participação do povo. Mas o uso das leis também é relativo ao tipo de governo que está no poder, ao mesmo tempo em que pode ser resultado de lutas sociais, pode ser também autoritário e transformar-se num dispositivo de represália, de manipulação e intimidação de ações sociais, na busca da implantação de um estado antidemocrático, como o atual período de governo neoliberal que manipula e desrespeita as decisões das organizações sociais, principalmente na área educacional.

Nas leituras dos resumos, conforme os enfoques da busca e a temática da investigação, observa-se que dessas 44 (quarenta e quatro) produções, após leitura dos resumos completos: 6,8% correspondem à construção e consolidação das ações do PPP; 11,36% à importância do PPP; 29,54% a apenas consolidação do PPP; e 52,27% à construção/reconstrução do PPP. Após esse levantamento, foram selecionadas as produções de maiores relevâncias para contribuir nesta dissertação. Portanto, somaram-se 8 (oito) produções para contribuir na pesquisa, sendo 6 (seis) dissertações e 2 (duas) teses, que são apontadas no quadro 6, a seguir, com foco na construção, desenvolvimento das ações e a importância do PPP nas escolas de Educação Básica.

Quadro 6 - Dissertações e teses sobre o PPP Escolar publicadas no portal da CAPES/MEC e selecionadas para análise

Nº	AUTOR/ANO/TÍTULO	UNIV.	NÍVEL	PÓS-GRAD.	
				Mest.	Dout.
1.	MALAVASI (1995) – A construção de um projeto político-pedagógico: registro e análise de uma experiência.	UNICAMP	EB	X	
2.	GESSER (2002) – Projeto político pedagógico: uma experiência numa escola pública estadual catarinense.	UFSC	EB	X	
3.	SANTOS (2004) – Gestão colegiada e projeto político pedagógico: colégio universitário São Luís (MA) - 1989-1997 (Escola de aplicação da UFMA).	UNICAMP	EB		X
4.	ASBAHR (2005) – Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural	USP	EB	X	
5.	EVANGELISTA (2007) – A construção do projeto político-pedagógico na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) "Florípes Silveira de Souza"	UNESP	EB	X	
6.	NUNES (2007) – A implementação de paradigmas pedagógicos construtivistas e as novas formas de gestão e organização da EF [escola fundamental]: um estudo de caso realizado na EMEF Carlos C. V. Braga em Valinhos-SP	UNICAMP	EB	X	
7.	DALBERIO (2007) – Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação	PUC - SP	EB		X
8.	MARINS (2009) – As publicações sobre o Projeto Político-Pedagógico - 1996 a 2006: contribuições para a organização da educação brasileira.	UNESP	Geral	X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da CAPES/2017.

Diante dos diversos focos da construção e consolidação das ações do PPP nessas pesquisas do balanço de produção, os destaques foram sobre experiências relatadas com a gestão democrática do PPP, atividades pedagógicas, construção coletiva, sua importância, elaboração e abordagem.

A dissertação de mestrado de Maria Márcia Sigrist Malavasi (1995) sobre *A construção de um projeto político-pedagógico: registro e análise de uma experiência*, teve como base teórica o educador e pedagogo russo M. M. Pistrak (1988-1940), que escrevia sobre o projeto pedagógico socialista voltado para o coletivo e que, segundo Caldart (2000), as reflexões pedagógicas desse educador influenciaram a educação da República Soviética da década de 20 (vinte).

O questionamento inicial de Malavasi (1995) é: *Por que os professores não gostam de planejamentos?* E ao constatar a dificuldade para levantar as causas do desinteresse pelos planejamentos, buscou descobrir juntamente com os próprios professores como se elabora um PPP participativo, concebendo-o como um grande “acordo coletivo” elaborado pelo/no espaço educativo, por entender que o PPP, por motivo ideológico, ao mesmo tempo em que representa a possibilidade de uma ação democrática, às vezes, também representa o autoritarismo:

[...] sob formas sutis e quase imperceptíveis ou sob formas autoritariamente condutoras de rumos não democráticos no exercício do poder de uma gestão escolar. O fato é que não se pode conceber uma gestão autoritária ou uma gestão democrática em educação escolar, sem a existência de um Projeto Político Pedagógico que atue no seu interior (MALAVASI, 1995. p. 10).

Com essas concepções, desenvolveu um estudo de caso, dividido em três grandes abordagens, com o cuidado de descrever minuciosamente todas as ações feitas com os profissionais da *Escola de 1º grau, lócus* da pesquisa no processo de construção do PPP, fazendo jus ao título que se refere ao *registro de uma experiência*, bem como a apresentação da análise de dados colhidos por meio de entrevistas e questionários, descritivamente e formatados em gráficos. Com esses dados apresenta suas conclusões evidenciando a essencialidade do PPP para uma unidade escolar; que os profissionais, apesar da resistência e/ou do desconhecimento inicial, compreendem a importância de um PPP e que esse deve ser resultado de um trabalho coletivo.

A dissertação de mestrado de Zulmara Luiza Gesser (2002), com o título *Projeto político pedagógico: uma experiência numa escola pública estadual catarinense*, apresenta-se como uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo com a participação nas atividades

de reelaboração do PPP, com objetivo de melhorar o processo de ensino aprendizagem em uma escola de educação básica, partindo do “pressuposto de que o Projeto Político-Pedagógico democrático [...]. [...] efetivamente se constitui instrumento de aprendizado da prática democrática que pode superar o âmbito da escola” (GESSER, 2002. p.10). Para tanto, trouxe discussões voltadas para a democracia participativa, com base teórica marxista, autores que discutem o PPP e as normativas nacionais e locais.

Dessa forma, dividiu a dissertação em seções sobre o PPP como uma questão histórica e a possibilidade de um processo de democratização a partir desse instrumento, as políticas neoliberais, o processo de elaboração e execução do PPPs a democracia participativa. E como resultado dessa investigação, suas considerações apontam a dificuldade de agregar os pais nesse processo, apesar da importância dessa participação, e que a cultura democrática é um processo lento, mas mesmo assim, deve-se primar sempre pelo processo coletivo.

A tese de doutorado de Sandra Regina Rodrigues dos Santos (2004), com o título *Gestão colegiada e projeto político pedagógico: colégio universitário São Luís (MA) - 1989-1997 (Escola de aplicação da UFMA)*, teve como uns dos objetivos principais da pesquisa “[...] analisar as peculiaridades da gestão e do Projeto Político e Pedagógico [...]. [...] e compreender o processo decisório democrático da gestão colegiada” (SANTOS, 2004. p.4).

Após minuciosa descrição sobre os colégios de aplicação, Santos (2004) dá início às discussões sobre a gestão colegiada e o PPP na escola de educação básica, considerando que existem duas lógicas conflituosas para o PPP: *a empresarial e a emancipadora*, sendo respectivamente um instrumento de controle com operações técnicas e aquele que resulta da ação coletiva, autônoma e participativa. Parte então desses pressupostos para descrever as concepções da gestão colegiada e do PPP atreladas às descrições detalhadas da organização administrativa e pedagógica do *locus* de sua pesquisa. Entre os autores que traz para sua discussão, destacam-se as teorias de Antônio Gramsci no campo histórico, cultural e filosófico; e de Ilma P. A. Veiga e Dermeval Saviani para descrever as categorias do objeto de sua pesquisa.

Nas suas considerações finais, Santos (2004. p.154) aponta que apesar das dificuldades de uma gestão colegiada e “dos obstáculos enfrentados na implantação do Projeto Político e Pedagógico, não há como negar que houve avanços para uma ação política coletiva”, e que “no processo de construção do Projeto Político e Pedagógico, houve fortalecimento do grupo no processo decisório coletivo e conflituoso, e, portanto, democrático”, sendo essas ações necessárias para combater a despolitização.

A dissertação de mestrado de Asbahr (2005), com o título *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*, é estudo de caso do tipo etnográfico com coleta de dados por meio da observação participante, análise de documentos e entrevistas, com objetivo de “compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica dos professores de uma escola pública de EF por meio do levantamento dos motivos dessa atividade” (ASBAHR, 2005. p.17). Com as bases teóricas da psicologia histórico-cultural de *Vigotski, Leontiev e Luria*; do capitalismo e do trabalho de forma geral com Marx; e da educação e PPP com Gadotti e Vasconcellos, descreveu sobre as atividades pedagógicas do *lócus* de sua pesquisa, acompanhando o trabalho de dois professores tendo o PPP como o articulador do trabalho pedagógico desses profissionais na perspectiva de dimensão individual e coletiva, do real e do ideal, e dos desejos das mudanças.

Nas suas considerações finais, destaca que o PPP é o “elemento de humanização docente e *lócus* de resistência à desintegração entre o significado e o sentido pessoal atribuído à atividade pedagógica” (ASBAHR, 2005. p.180) e que os permanentes espaços de discussões coletivas são essenciais para a reflexão e proposição do conhecimento dos profissionais e dos alunos.

A dissertação de mestrado de Marta Maria Toledo Teixeira Evangelista (2007), com o título *A construção do projeto político-pedagógico na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) "Florípes Silveira de Souza"*, relata as experiências da pesquisadora numa escola municipal.

Nos capítulos, a autora vai constituindo sua produção com a descrição das ações na escola paralelas aos conceitos sobre a obrigatoriedade do PPP, do processo histórico e a organização do Sistema Municipal de Educação, dos princípios da gestão democrática e da autonomia na construção do PPP e do papel da equipe pedagógica na gestão do PPP, bem como, apresenta análise dos dados da pesquisa-ação e do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa que estudaram, juntamente com essa pesquisadora, os fundamentos do PPP.

A autora apresenta ainda toda descrição e resultado da pesquisa-ação, que foi o PPP elaborado com o grupo da escola *lócus* da pesquisa. Nas considerações finais afirma que com um sistema fechado os segmentos da comunidade escolar não se sentem responsáveis pelo caminhar da educação escolar, porém, num sistema aberto, é possível garantir a participação coletiva. E ressalta que, nesse processo, os pais tornaram-se sujeitos na construção do PPP para que pudessem sentir-se “co-educadores de seus filhos, acompanhando a escolarização e

participando das decisões sobre as ações desenvolvidas na escola” (EVANGELISTA, 2007. p.110).

A dissertação de mestrado de Cleide Aparecida Ribeiro Nunes (2007), denominada *A implementação de paradigmas pedagógicos construtivistas e as novas formas de gestão e organização da EF: um estudo de caso realizado na EMEF Carlos C. V. Braga em Valinhos-SP*, define como um estudo de caso e no de desenvolvimento da pesquisa, buscou desencadear um processo reflexivo com base em questionamentos sobre o PPP e sua relação dialógica, gestacional, cooperativa e de co-responsabilidades entre os agentes da unidade escolar. As perspectivas educacionais baseiam-se nos conceitos da teoria construtivista e seu referencial teórico é Jean Piaget e demais autores que discutem o processo de organização do espaço educativo e escolar, como: Galdêncio Frigotto, Dermeval Saviani e Paulo Freire.

E nas suas considerações, a autora reconhece que a administração de um PPP, por mais que se lute por mudanças, pelas razões culturais e históricas, têm-se profissionais “engendrados e formados na concepção conservadora. Hoje se fala em mudanças, mas alguns propõem mudanças superficiais, voltadas para adequar a escola e seus usuários aos valores do consumo” (NUNES, 2007. p.73). E por conta dessa hipótese, faz novos questionamentos ao final da pesquisa com relação a disposição e tempo dos profissionais para ousar e propor alternativas diferenciadas, mas que continua acreditando que a educação emancipatória é possível, mesmo com tantos obstáculos, e a instituição social chamada escola é de grande importância nesse processo por meio da ampla participação.

A tese de doutorado de Maria Célia Borges Dalberio (2007), com o título *Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação*, teve como objetivo geral:

Conhecer o que foi/é realizado no cotidiano das escolas do Município de Uberaba-MG, com relação ao *Projeto Político-Pedagógico* e sua interferência na formação dos professores, na gestão democrática, na participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões e, por último, na conquista da melhoria da qualidade de ensino e, portanto, na adoção de um Currículo que favoreça uma escola mais inclusiva (DALBERIO, 2007, p.103) [grifos da autora].

A investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa, na perspectiva freiriana da análise crítico-dialética, onde foram realizadas entrevistas, análises documentais, principalmente dos PPPs e a observação, dados que foram apresentados minuciosamente na descrição da análise dos dados.

Como base teórica, utilizou-se dos conceitos do capitalismo, positivismo, globalização e neoliberalismo, entre outros pesquisadores referenciados. E nas considerações apresenta-se as influências e decorrências dessas correntes na educação e na organização escolar, com destaque aos problemas como “a desvalorização dos profissionais pelos baixos salários, nas condições indignas de trabalho, na precariedade e ineficiência dos recursos didáticos pedagógicos” (DALBERIO, 2007, p.216), ocasionando “a falta do pensamento crítico nas escolas” (DALBERIO, 2007, p.217), bem como a desmobilização das lutas sociais, sindicais e de organização popular, levando a escola para uma educação técnica voltada para o mundo do trabalho. Então, ressalta que para superar a centralização de poder, é necessária a gestão democrática com a efetiva co-responsabilização, que somente acontecerá com a efetiva participação da comunidade, tornando pertinente a criação de órgãos que propiciem as representatividades no espaço educativo.

E a última dissertação de mestrado apresentada no quadro refere-se à dissertação produzida por Marcio Sampaio de Marins (2009), com o título *As publicações sobre o Projeto Político-Pedagógico - 1996 a 2006: contribuições para a organização da educação brasileira*, em que o autor depõe que, mesmo não sendo educador, interessou-se pelo tema PPP pelas expectativas que tem na educação como fator de transformação social. Para tanto, fez uma contextualização história da educação e da importância do PPP, pois como muitos, ele acreditava ser o PPP apenas mais um documento burocrático, até perceber que na elaboração desse documento,

[...] é recomendada a participação de uma equipe ‘multidisciplinar de profissionais da educação, e também por outros elementos que sejam componentes da comunidade acadêmica e da comunidade onde a escola esteja inserida, como alunos, pais de alunos e colaboradores. Exatamente por serem diferentes as realidades de cada escola e comunidade, um Projeto Político-Pedagógico que seja detentor de êxito em uma determinada instituição de ensino, provavelmente fracassará se for utilizado e noutro ambiente com diferentes características culturais e sociais da instituição alvo do projeto original’ (MARINS, 2007. p.74).

Após essas discussões sobre a educação, a organização de um PPP e ambos em sintonia nas discussões pertinentes para a construção e reconstrução do homem social, Marins (2007) apresenta uma lista de títulos de livros, artigos, dissertações e teses e descreve sobre o histórico das publicações que tratam do PPP no período de 1996 a 2006, informações importantes que contribuem para nortear as buscas de mais bibliografias, periódicos e outras fontes de discussão do tema PPP e seu processo histórico como documento legal nas/das instituições educacionais.

Apresentadas as dissertações e teses selecionadas, ressalta-se que, com o desenvolvimento do balanço de produção foi possível ter a dimensão dos estudos que são realizados sobre o PPP, que são muitos. São nítidas as particularidades destacadas nas produções, considerando que para o desenvolvimento de um planejamento deve-se levar em conta o contexto político, o espaço que se ocupa, as ideologias e as concepções educativas, e por mais que se tenha um número considerável de pesquisas, elas são variadas nas suas especificidades.

A leitura parcial dos trabalhos possibilitou ver se a aplicação dos métodos de pesquisa, os resultados obtidos de cada técnica e os caminhos seguidos para responder a um questionamento inicial da pesquisa, assim como o conteúdo, as reflexões dadas nos contextos dessas pesquisas para entender o processo de elaboração de um PPP e a organização do espaço educativo, assim como os referenciais teóricos apontados, os quais contribuíram nas discussões desta dissertação, considerando que

o referencial teórico é a base que sustenta qualquer pesquisa científica. Antes de avançar, é necessário conhecer o que foi desenvolvido por outros pesquisadores. Assim, o estudo da literatura, contribui em muitos sentidos: definição dos objetivos do trabalho, construções teóricas, planejamento da pesquisa, comparações e validação (RIBEIRO (a), 2016, p. 2).

Ressalta-se sobre o PPP quanto atendimento às políticas públicas educacionais vigentes, que apesar da conotação de regulação e controle de qual o caminho deve trilhar as instituições, há a necessidade eminente de uma educação emancipadora que desenvolva a capacidade do homem em compreender como a sociedade foi pensada e organizada. E nessa sociedade está a escola que ora está como o espaço para efetivação de uma trama política, ora não. E a partir dessa compreensão, deve haver a articulação para reverter e transformar a sociedade nos caminhos desse planejamento coletivo de intencionalidade emancipadora, para tanto, é importante conhecer o que escrevem os autores e pesquisadores para obter conhecimentos consistentes das investigações, nas quais são possíveis ter as leituras macros do que ocorre na sociedade.

No decorrer dos anos, as políticas públicas são revisadas, reinventadas e os contextos sendo diversificados/modificados, mas a intencionalidade é sempre fortalecida com a ideia da submissão e divisão em duas grandes classes. E nesse processo, é preciso usar do conjunto de produções e conhecimentos na consolidação de projetos que tenham por finalidade a legitimação de um trabalho intencional sim, mas com o objetivo da emancipação do homem na sociedade.

3 EDUCAÇÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONCEITOS E DIMENSÕES QUE ORIENTAM A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A Educação é um processo de conhecimento que se dá na relação existente entre os seres humanos e que acontece em todos os espaços sociais. Ao nascer, o homem vai se formando de acordo com a convivência e troca, dada nessa relação com o outro, nos espaços organizados por um contexto sociocultural, político e econômico.

Nesses espaços sociais, as convicções, os princípios, os valores, as concepções, vão sendo adquiridos como uma *domesticação de tempo*, adaptando esse termo usado por Freire (2015b), pelos quais se formam grupos e instituições sociais com concepções que orientam a vida das pessoas como verdades absolutas, e que, por vezes, “transforma o futuro num pré-dado” (FREIRE, 2015b, p.23) efetivando-se essa domesticação. Cada grupo então representa suas *fôrmas e fórmulas*. Mas as pessoas evoluem. Então, a Educação estabelece-se na sociedade com conhecimentos sendo reproduzidos e produzidos, construídos e reconstruídos nessas relações.

Brandão (2002, p.13), ao descrever sobre *O que é Educação* diz que:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser.

Freire (2015b, p. 23), ao referir-se sobre *domesticação do tempo*, recusa-a e diz que essa recusa é uma posição político-progressista, por compreender que a educação é uma prática necessariamente permanente na condição do homem enquanto ser histórico-social “experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica”. Dessa forma,

Ao recusar a ‘domesticação’ do tempo, a pós-modernidade progressista não apenas reconhece a importância do papel da subjetividade na história, mas atua político-pedagogicamente no sentido de fortalecer aquela importância. E o faz através de programas em que a leitura crítica do mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades. Verdade cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade (FREIRE, 2015b, p.23).

A LDBEN nº 9.394/1996, ao tratar sobre o conceito de Educação, no artigo 1º, considera que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Assim, a concepção de Educação como prática permanente, é o entendimento que será considerado nestas discussões da prática educativa nas instituições de ensino, por acreditar nessa educação permanente para evolução e valorização das pessoas, como expôs Freire (2015b, p.25), ao salientar que:

A educação é permanente não porque na razão, de um lado da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais.

Acreditar que sempre pode mais, não é destituir o velho, mas revigorá-lo e torná-lo novo à medida dos resultados positivos, principalmente com a Educação escolarizada, de forma que a dinâmica de construir o mundo pelo mundo, do sujeito para o sujeito,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem como mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem da cultura. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 2014, p.60).

Veiga e Araujo (2012, p. 14), ao apresentarem a definição da palavra *formação*, diz que ela está presente na Língua Portuguesa desde o século XVIII, e etimologicamente significa “ação de formar, de dar configuração, de dar forma, de construir”. Conta ainda a autora que com essas concepções, a partir do século XIX, as crianças foram assumidas por meio de escolas. E partir daí que começam a serem esboçados os sistemas nacionais de ensino, presentes nas LDBEN(s) promulgadas até hoje e na Constituição Brasileira.

Sob o regime das leis, as instituições escolares assumem o papel de complementar a formação do ser humano, inspiradas “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹⁴. Assim, o Estado com as suas representações, têm a responsabilidade de formar o homem como seu dever, e por meio das normas reguladoras do funcionamento da educação escolar, a disciplina, e, determina a sua organização nacional, as suas estruturas e tem como uma das finalidades a qualificação para o trabalho, em que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, conforme previsto no § 2º do art. 1º e reafirmado no art. 2º da LDBEN nº 9.394/1996.

Essa responsabilização do Estado, como se vê na quarta seção desta dissertação, não foi sempre assim. No processo histórico da instituição escola, ela é uma necessidade social, mas também se funda no objetivo de depreender vantagens à determinadas forças sociais, “cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira” (FREIRE, 2014, p.53), de uma organização social, voltada para a formação de pessoas submissas. E a escola, conforme sua organização torna-se uma “ameaça” a essas forças pela contribuição efetiva para consciência da massa, assim, essas forças sociais, para manter a supremacia, usam “todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios” (FREIRE, 2014, p. 53).

Nesse entendimento, de que a instituição escola e suas estruturas para o ensino visam complementar a formação humana, é importante que haja um rompimento com as forças sociais opressoras, que esmagam o homem. Há de redefinir a função social da escola e o seu trabalho na conscientização da massa, como “uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 2014, p. 53).

A função social da instituição escolar e a sua organização dentro do próprio espaço educativo trabalhado democraticamente para fins da transição e conscientização de cada ser humano, são de fundamentais importâncias para superar a atual forma de escolarização e garantir a implementação da ação educativa transformadora.

Diferentemente dessa função transformadora descrita anteriormente, a função da escola capitalista, é outra, a:

[...] de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não de produzir um pensamento crítico sobre este sistema. Os objetivos, portanto, da educação capitalista – de conformar os estudantes ao entorno existente sem questioná-lo – é que orientam a configuração da atual forma escolar baseada no isolamento da juventude em seu interior (FREITAS, 2010. p.93).

¹⁴ Artigo 2º do Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996.

Ao refletir sobre a escolarização, nos moldes demonstrados por Freitas (2010), remete-se ao processo histórico da organização da sociedade em que a própria escola está subordinada, de como ela foi pensada também para disciplinar o homem com o objetivo de abastecer o mercado da sociedade capitalista. Toma-se aqui o conceito de disciplinar pessoas no mesmo tom de torná-las alienadas para servir, apreender informações e internalizar essas informações como verdades absolutas e incontestáveis. Marx (*apud* MANACORDA, 2007), ao descrever sobre a divisão e unilateralidade do trabalho na organização da sociedade, diz que essa divisão reduz o homem trabalhador a uma máquina; e Engels (*apud* MANACORDA, 2007) complementa esse pensamento ao salientar que essa divisão leva o homem, da classe dominada, à atrofia moral e desolação intelectual. Manacorda (2007) ainda ao comentar sobre os *Manuscritos de 1844, de Karl Marx*, destaca que o capítulo sobre o *Trabalho Alienado*, desse autor:

É, pois, uma denúncia dessa condição do operário, que tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade quanto mais cria valores; tanto mais disforme quanto mais toma forma o seu produto; tanto mais embrutecido quanto mais refinado o seu objeto; tanto mais sem espírito e escravo da natureza quanto mais é espiritualmente rico o trabalho (MANACORDA, 2007, p.79).

Brandão (2002), baseado nessa realidade social, que subjuga as pessoas para servir e abastecer o sistema, salienta que sem romper com esse sistema, prevalece no processo histórico da sociedade a grande divisão social. E para Mészáros (2012, p. 80):

Quanto mais ‘avançada’ a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde escolas preparatórias até as universidades – também na forma da ‘privatização’ promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias.

Há um processo de perpetuação de valores ideológicos capitalistas, uma das maiores fraquezas para educação escolar, onde parte dos educadores que ali estão, são formados pela ideologia dessa classe dominante, e que imaginam estar servindo a própria educação como espaço libertador, quando na verdade, estão sendo usados com o seu trabalho para ocultar interesses políticos escusos, principalmente quando reproduzem saberes estabelecidos longe da realidade da comunidade em que estão inseridos, longe daquilo que de fato o aluno quer aprender e precisa aprender, sem a consolidação democrática do ensino. Assim:

Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a ordem natural inalterável, racionalizada e justificada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema em nome da ‘objetividade científica’ e da ‘neutralidade de valor’. As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelos *ethos* capitalista, sujeitando os indivíduos – como uma questão de determinação estruturalmente assegurada – ao imperativo de ajustar suas aspirações de maneira conforme, ainda que não pudessem fugir à áspera situação da escravidão assalariada. Assim, o ‘capitalismo avançado’ pôde seguramente ordenar seus negócios de modo a limitar o período de educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos e mesmo fazê-lo de maneira discriminadora/elitista. As determinações estruturais objetivas da ‘normalidade’ da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, a ‘educação’ *contínua* das pessoas no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante, internalizando ‘consensualmente’, com isso, a proclamada inalterabilidade da *ordem natural* estabelecida. (MÉSZÁROS, 2012, p.81) [grifos do autor].

Compreender que o trabalho deve ser um princípio educativo (e não uma finalidade), que a educação deve ser uma ação humanizada, que possibilite a cada ser humano seu desenvolvimento integral, transformador e do trabalho sem a carga da exploração, mas como prática social de meio de vida, sem desigualdade de condições, são umas das condições para todos os profissionais; e que a “fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior” (FREITAS, 1995, p.111).

Na inexistência de uma escola democrática, a tendência mesmo é a supremacia do grupo dominante, que não oportuniza a experiência e a transformação, levando ao “alheamento do povo, a sua ‘assistencialização’” (FREIRE, 2014, p.109) [grifos do autor].

A democracia, tida aqui como a vontade do povo, só se sustenta quando este permanece reunido e mantém constantes discussões daquilo que é interesse comum, seja pela escola, seja pela sociedade, naquilo que Hobbes (2006, p.38) chama de supremacia do povo,

O povo, portanto, só conserva o poder supremo enquanto existir um dia e lugar determinados, decididos e conhecidos publicamente, ao qual possa recorrer a vontade de cada homem. Se tal dia não for conhecido e determinado, ou eles bem se reúnem em lugares e datas distintas, divididos em facções, ou de maneira alguma se reúnem; assim, não existirá mais o demos, o povo, e sim uma multidão confusa a quem não podemos atribuir quaisquer tipos de ação ou direito. Portanto, duas coisas constituem uma democracia, onde uma (a convocação perpétua de assembléias) (sic) forma o demos (povo) e outra (a maioria dos votos) consiste no *tò krátos* (poder) [grifos do autor].

E mesmo que a organização com ações democráticas seja a mais difícil, sujeita às muitas divergências de opinião, ainda, assim, entre os sistemas de organização administrativa coletiva,

[...] não há nenhum, que tenda tão forte e continuamente a mudar de forma nem que demande mais vigilância e coragem para ser mantido na sua forma própria. É, sobretudo, nessa constituição que o cidadão **deve** armar-se de força e constância, e dizer, a cada dia de sua vida, no fundo de seu coração, isto que dizia um virtuoso Palatina na Dieta da Polônia: ‘Prefiro a liberdade com perigo à paz com a escravidão’ (ROUSSEAU, 2016, p.73).

A educação escolar pública de qualidade só será possível com a ação comprometida dos profissionais do ensino com um projeto pensado em contraposição dessa organização social para, a partir daí, por meio das lutas sociais irem à busca da libertação. É motivado pelos seus interesses e direitos que o compromisso sociopolítico efetiva-se na população, neste contexto da educação formalizada, de assegurar uma escola de pessoas para pessoas, permanentemente discutida, pois “é certo que a democracia só pode ser exercida como uma *práxis* comunitária” (HABERMAS, 2002, p.152), e não concebendo uma população homogênea porque ocupa o mesmo espaço, e assim os mesmos interesses do trabalho constante em busca do acordo entre a heterogeneidade das ideias e das opiniões dos cidadãos que têm os mesmos direitos, por isso elementos das discussões e consensos.

E, pensar Educação Escolarizada, é também pensar na formação desse ser humano, da Educação para o mundo, numa dimensão transformadora e emancipadora. Nessas circunstâncias, o PPP é um objeto veementemente atual quando se situa na história e nas transformações sociais, como o documento que possibilita a reflexão da instituição e a gestão democrática no/do espaço educativo, que oportuniza as posições políticas de autodeterminação, a sua flexibilidade e ações, permitindo a reunião constante, de onde surgem as normatizações como produto do povo que se fez ouvido e organizado, como na concepção de Marx (2010, p.50) de que o “homem não existe em razão da lei, mas a lei existe em razão do homem, é a *existência humana*” de suas vontades, na forma de lei.

Diante dessa importância do PPP é que autores que debatem sobre a Educação trazem à tona muitas discussões sobre esse documento, dimensionam suas ações, conceituando-as, e disponibilizando aos educadores em suas diversas formas de organização, elaboração, e garantia da gestão democrática e emancipadora no espaço educativo. Por ser um elemento fundante das instituições escolares, são necessárias conhecer as discussões em torno

do PPP e compreendê-las por outros pesquisadores. É a partir de alguns desses autores que se trata na próxima Seção sobre os conceitos do PPP, sua elaboração e dimensões.

3.1 Conceitos do PPP na visão de alguns autores

O PPP constitui-se um documento escolar gerado de leis promulgadas após discussões (ou não), bem como, com a participação (ou não) da sociedade civil, e que se apresenta como meio legal para a criação de uma escola e também como um meio de a escola exercer a sua autonomia. Nessas condições, os segmentos da comunidade escolar devem buscar, por meio das ações políticas internas, definir o perfil da escola, ainda que obrigatoriamente devem cumprir normativas. Mas o que é um *projeto político-pedagógico*?

Veiga (2012), ao apresentar o sentido etimológico da palavra projeto, diz que é ação de lançar para frente, entendido aqui como os objetivos e ações a serem executadas que propiciem às pessoas a sua evolução e continuidade produtiva da vida. Ou seja, uma definição conjunta dos caminhos que levam à transformação do mundo, em busca do melhor para a sociedade como um todo. Nessas perspectivas com ênfase à participação coletiva, Veiga (2014) diz que projeto é o horizonte da escola, de onde se dão os caminhos a serem seguidos, deve ser trazido para discussão, haver flexibilidade, trabalhado democraticamente com ações baseadas em interesses comuns e abrangentes de compromisso da comunidade escolar. Assim, define que “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, comum compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2014, p.13).

O projeto enquanto processo *pedagógico* é pensar a organização do trabalho educativo para a produção de conhecimentos (des)vinculados de uma prática social que leve os sujeitos aos caminhos da autonomia, do exercício da cidadania, da capacidade reflexiva, do entender e fortalecer os espaços sociais e das lutas contra um sistema dominador, da consciência. Para tanto, a pedagogia adotada faz a grande diferença nessa formação humana.

E enquanto uma organização política, considerando a abrangência do termo *política*, originária do termo grego *politiká*, relacionado a tudo aquilo que é público, necessariamente o PPP é o documento do/para o público, no caso do termo PPP, para um público específico, o que o atribui como um processo coletivo e democrático.

Nessas concepções, o processo de construção do PPP escolar deve ser organizado pelos profissionais da educação e agentes representativos da comunidade escolar com o objetivo de projetar as ações da escola como espaço público e democrático e principalmente

com foco para o desenvolvimento da formação humana, pois são processos indissociáveis, conforme afirma Veiga (2012, p.15):

Cabe postular que não é possível pensar e construir um projeto político-pedagógico sem partir de uma clara concepção de formação e de seus princípios fundantes. Por conseguinte, trata-se, inicialmente, de buscar a genealogia do conceito de *formação*, com o intuito de revelar sua potencialidade para a reflexão sobre o projeto político-pedagógico.

Outrossim, o PPP ao constituir-se o documento que organiza a escola, e ao considerar que a escola foi constituída em razão do homem e da sua necessidade de ter conhecimento formalizado, mas não doutrinado, tem-se o entendimento de que esse documento tem seu valor quando elaborado e implementado a partir desse coletivo que compõe a comunidade escolar, quando discutido em conjunto, assegurando todo esse processo coletivo e democrático. É acreditar que a transformação da escola não deve ser produzida de fora, mas a partir dela mesma, “da autodeterminação e um conteúdo particular do povo, na medida em que esse conteúdo é constituição política” (MARX, 2010, p.51), é a vontade geral, das superações das diferenças, por isso projeto realmente político. Assim como uma qualidade negociada de acordo, com o conceito de Freitas (2014), para excluir as decisões verticalizadas, autoritárias e fora da realidade contextual da escola. Para esse autor,

[...] a ideia de que a mudança seja um processo está fortemente presente no conceito de qualidade negociada. A mudança é uma *construção local apoiada* e não uma transferência desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição local (FREITAS 2014, p.39) [grifo do autor].

Embora o PPP seja proveniente de uma normativa, ele está presente como o resultado de um processo de luta pela democratização na/da educação, como situado historicamente nas seções posteriores. E, ainda que nesses espaços educativos sejam necessários o cumprimento das ações reguladoras do ensino, onde devem ser asseguradas as leis emanadas dos governos federal, estaduais e municipais, é no PPP que o coletivo escolar define qual a intencionalidade da escola enquanto instituição presente numa sociedade. Nesse contexto, é que o PPP, elaborado consciente e coletivamente, apresenta-se como o documento de organização de suma importância, é o que:

[...] confere singularidade à escola. É uma reflexão de seu dia a dia. Para tanto, precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta. Nesse sentido, a escola é o lugar institucional do

projeto político-pedagógico. Considerar a formação humana fundamental para a consolidação da democracia subentende que as instituições escolares sejam democráticas e permeadas pela solidariedade, pelo diálogo, pela compreensão e pela tolerância para com os que são, pensam e agem de diferente (VEIGA, 2012. p.8).

Vasconcellos (2013) diz da importância desse documento, ao afirmar que o PPP é o referencial da instituição escolar e o define como:

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2013. p.17).

Assim, a elaboração do PPP, como definido pelos estudiosos, é uma organização geral em que a participação de todos os profissionais da educação, muito além de compromisso legal, como determina a LDBEN nº 9.394/96, é de fundamental importância para o bom desenvolvimento educacional e a qualidade do processo ensino aprendizagem nas escolas. Um trabalho necessário, sendo o resultado do esforço de pessoas que pensam e vivem as condições que estão postas, numa construção coletiva que espelha a realidade da comunidade escolar que a compõe, tanto pelo desenvolvimento da educação formal dos alunos, quanto para os docentes e gestores responsáveis pela administração escolar e para os mantenedores responsáveis pelo financiamento das ações.

E, conscientes disso, há a possibilidade de promover “uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta e responsabiliza a ação de seus atores, bem como formaliza demandas do poder público e cria condições de trabalho adequadas na escola” (FREITAS, 2014, p.40). Os sujeitos assim comprometidos tornam-se responsáveis pelas ações que demonstram um perfil de escola voltado para um PPP que a identifica enquanto projeto social com uma prática educativa transformadora. E considerar o PPP um documento “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2014. p.13), logo um instrumento político, associado ao pedagógico, pois trata-se do interesse de um coletivo comprometido na formação escolarizada de cidadãos para o conviver socialmente. Concebido dessa forma, o PPP torna-se “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [e que] não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva” (MARQUES, 1990 *apud* VEIGA; ARAÚJO, 2012, p. 13).

Dessa forma, pode-se afirmar que o PPP é o documento norteador das ações educacionais, voltadas para a organização do currículo escolar, da formação continuada, da melhoria das condições de trabalho e das lutas pelo investimento educacional e das políticas públicas em âmbito municipal e nacional que visem à regulamentação, o financiamento e atendimento integral vistos como um desafio diário e essencial, em que “buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários” (VEIGA, 2014, p.14), e na efetivação de uma gestão democrática. Nessa visão, é necessário aceitar o PPP enquanto conquista da autonomia e que essa forma de organização permite que as escolas possam elaborar, executar e vivenciar suas propostas, no sentido de contribuir efetivamente para uma melhor qualificação educacional. Nessa questão, Demo (2014. p. 257) diz que:

Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

Porém, essa não é a função de um PPP, uma perspectiva que está além da questão de ação educativa, mirando índices avaliativos e a demonstração de números para classificação meritocrática. Deve preocupar-se com o espaço e com os alunos, pensar constantemente na qualidade da formação humana, e oferecer ao aluno um espaço escolar de auto-organização que contribua para uma relação de trabalho coletivo, respeito e solidário, criando “coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar” (FREITAS, 2003, p. 60).

Por meio da elaboração do PPP deve-se buscar alternativa de participação efetiva dos pais e alunos, oferecendo a eles um espaço de acolhimento nas discussões, pois projetar a escola não é responsabilidade apenas da equipe técnica e dos professores, mas de todos os envolvidos, para que se estabeleça uma nova organização. E essa nova organização implica consequentemente na mudança da prática educativa que, por sua vez,

Mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas e, sobretudo, enfrentar a ‘roda viva’ existente. No momento da tentativa de mudança é que sentimos a fragilidade de nossa teoria, de nossa organização. Estamos apontando, pois, para a existência de outros condicionantes que não apenas o teórico. Ocorre que o papel da teoria deve ser exatamente este: tentar captar estes determinantes, o movimento do real para nele intervir. Este é o desafio. O Projeto Político-Pedagógico entra justamente neste campo como um instrumento teórico-

metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança (VASCONCELLOS, 2013, p.16).

Entende-se que agindo assim, pode-se atingir as dimensões essenciais para o melhor desenvolvimento da instituição escola.

3.2 Dimensões, instrumentalização e modelos técnicos de padronização dos Projetos Político-Pedagógicos

Na dinâmica da leitura e do conhecimento é que os profissionais da educação conseguem conquistar as informações e os conhecimentos necessários para conduzir uma unidade escolar. E por mais que a autonomia e democracia são as formas ideais nessa condução, lidar com essas formas não é um trabalho fácil, pois há obrigações legais para que o processo de formação na instância escolar seja permitido funcionar legalmente. E a forma de condução é de extrema importância para as pessoas envolvidas, pois pertencentes aos segmentos de representação, que estes sejam politizados e consigam desenvolver suas práticas dentro dos princípios legais e democráticos, como os professores, nas suas práticas em sala de aula, que estas sejam diferenciadas e com concepções teóricas pertinentes à função da Educação escolarizada, aplicando-as de acordo com o campo que atuam.

Partindo desse pressuposto, o PPP, além de documento legal, é um instrumento que possibilita a condução das ações de todos os envolvidos em busca dessa implementação de um processo educacional de formação do ser humano crítico e participativo.

Esse processo coletivo não é fácil, porque além de trabalhar com ideologias diferenciadas, tem as influências dos demais grupos sociais que, de certa forma, dominam pensamentos e formas de agir dos seus membros. Mas os gestores, quando bem politizados e não centralizadores dos serviços educacionais, são capazes de organizar o espaço com harmonia, desenvolvendo atividades que prevaleçam opiniões democraticamente aceitas, estabelecendo-se assim a autonomia das pessoas dessa instituição escolar. Porém, são desafios necessários para que a emancipação dos agentes e da própria instituição escolar seja uma realidade, tanto na elaboração como na execução de um projeto que atenda as convicções da comunidade com inovação e possibilidades de transformação.

Santiago (2012, p. 44) diz:

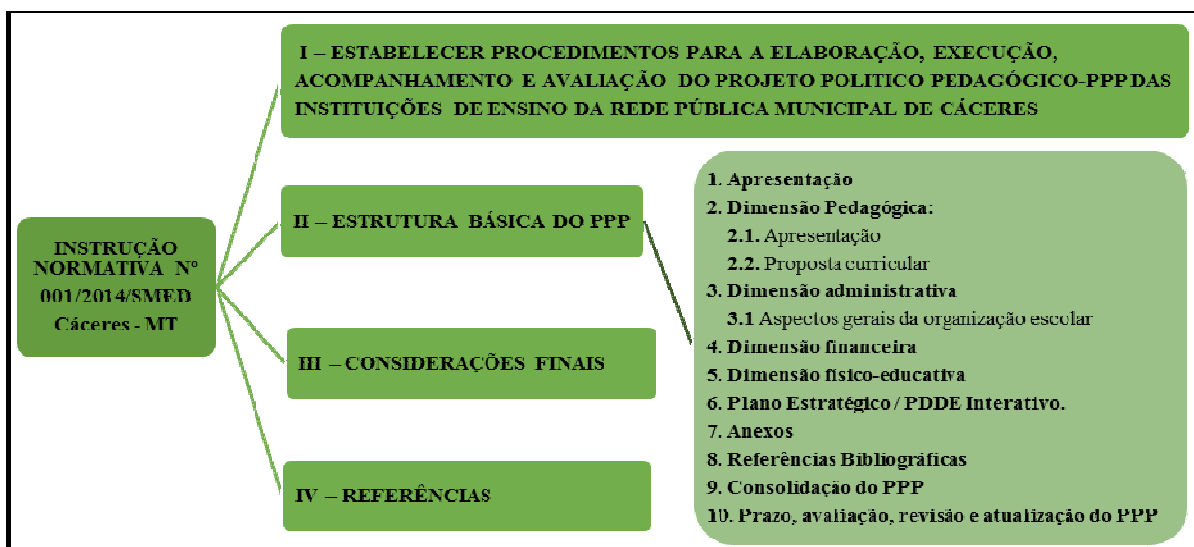
Entendemos que, tendo presente os princípios de mudança social e de formação humana, além de contemplar os significados da cultura, os tempos, os espaços e as

metodologias adequadas às intencionalidades políticas, um projeto político-pedagógico deve considerar, também, a pertinência dos conteúdos da aprendizagem, atentando para que o conhecimento científico, longe de ser desprezado ou ocultado, adquira os sentidos que o fazem ação de mudança social. Ou seja, é preciso estar atento para que a ciência e a tecnologia não sejam meros artefatos de consumo, mas transformem-se em ação social, contribuindo para que homens e mulheres tenham uma visão crítica do mundo, das relações de trabalho e do lugar que ocupam na economia globalizada. Isso requer um diálogo com a cultura popular e os saberes daqueles que buscam na escola um novo conhecimento. (p.44)

E buscar junto às pesquisas da educação, meios para conhecer as concepções sobre as dimensões, instrumentalizações e padronizações são fundamentais para lidar com o desenvolvimento de uma instituição escolar, na perspectiva de obtê-las como auxílios, subsídios técnicos para construção do PPP, e não como limitação das discussões.

Na perspectiva de orientar essa construção, a SMED publicou uma regulamentação que estabelece a estrutura do PPP das escolas municipais de Cáceres-MT, por meio da Instrução Normativa nº 001/2014 (Anexo A), que possui o modelo da estrutura básica e os procedimentos para construção do PPP, conforme demonstra o Esquema 3, a seguir.

Esquema 3 - Estrutura do PPP conforme orientações na Instrução Normativa nº 001/2014 da SMED/Cáceres-MT



Fonte: Elaborado pela pesquisadora - dados extraídos da Instrução Normativa nº 001/2014, 2017.

A palavra dimensão, refere-se ao sentido etimológico do próprio termo que, neste caso, é sobre a extensão, o alcance, a proporção que atinge um projeto, concebendo-o como resultado de um trabalho coletivo que, obrigatoriamente preza pela gestão democrática, com base na função social da educação formalizada, no qual perpassa por discussões pertinentes aos graus de autonomia, planejamento participativo, pertencimento, comprometimento e

outras questões fundamentais que possibilitam a instrumentalização do PPP em seus aspectos administrativo, financeiro, físico, jurídico, pedagógico e político.

É nesse contexto de discussões que se colocam em questão as relações de poder que organizam e instituem nossos projetos pedagógicos, desvelando os ‘regimes de verdade’¹⁵, que alimentaram nossas utopias sobre as possibilidades da educação na construção de sujeitos autônomos e de sociedades livres (VEIGA, 2012, p. 144) [grifos da autora].

Assim começam as discussões elevando todos no mesmo grau de importância e necessidade na participação coletiva e no despertar do pertencimento na medida em que o comprometimento nessa participação acontece.

Com relação a sua instrumentalização, alguns dos autores apontados na conceituação do PPP apresentam as características básicas que devem conter a estrutura desse documento, mas mantêm a perspectiva de que as reflexões sobre o processo e as formas referenciais de elaboração do PPP “não tem por objetivo apresentar um modelo padrão que deve ser rigidamente seguido; [...] mas por entender que assim estaremos contribuindo para o avanço das reflexões e para a formação dos educadores” (VASCONCELLOS, 2013, p.17).

Assim a considerar, demonstra-se no quadro 7, a seguir, as características básicas nas perspectivas propostas por: Ilma Passos Alencastro Veiga, Pedro Demo e Celso dos Santos Vasconcellos.

¹⁵“Foucault (*apud* VEIGA, 2012) explica que cada sociedade tem seu regime de verdade, seus próprios discursos e os determinam como verdadeiros, fazendo funcionar conforme acreditam” (VEIGA, 2012, p.144)

Quadro 7 - Elementos para construção de um PPP conforme concepções de Demo (2014), Vasconcellos (2013) e Veiga (2014)

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DO PPP		
VASCONCELLOS	“A estrutura básica da elaboração do Projeto Político-pedagógico na linha do Planejamento Participativo é composta de três grandes elementos, a saber:” (VASCONCELLOS, 2013, p.22-49).	I – Marco referencial , é o posicionamento político e pedagógico, que subdivide em: 1) Marco situacional (leitura da realidade geral); 2) Marco filosófico (ideal geral); 3) Marco imperativo (ideal específico).
		II – Diagnóstico - é a busca das necessidades
		III–Programação - é a ação em busca do ideal desejado.
DEMO	“Metodologicamente, um projeto pedagógico poderia conter as seguintes partes referenciais:” (DEMO, 2014, p.258-259).	1) Quadro teórico de referência - Concepção comum pedagógica de fundo sobre importância do processo educativo básico, da escola, do conhecimento e da formação básica.
		2) Análise/diagnóstico da escola e seu entorno sócio-histórico - contextualização da escola e ações dirigidas que garantam o processo qualitativo.
		3) Proposta teórico-prática – composição da habilidade de pensar com a de fazer: (a) qualidade da oferta e aproveitamento dos alunos; (b) relação escola/comunidade; (c) gestão participante; (d) competência técnica e pedagógica dos professores; (e) competência administrativa e financeira; (f) apoios didáticos e assistenciais; (g) inovações didáticas voltadas ao saber pensar e ao aprender a aprender.
		4) Planejamento anual/plurianual – operação das metas, custos, processos avaliativos e redirecionamento.
VEIGA	“A construção do projeto político-pedagógico, para gerar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão [...] sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político-pedagógico” (VEIGA, 2014, p.22-33).	1) As finalidades da escola – refletir sobre as ações educativas: cultural, política, social, de formação profissional e humanística.
		2) A estrutura Organizacional: (a) A estrutura administrativa – locação e gestão de recursos humanos, físicos e financeiros e toda forma material da escola; (b) A estrutura pedagógica – interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo.
		3) O currículo – referencial teórico e a organização do conhecimento escolar, obedecendo quatro pontos básicos de que: 1º) o currículo não é um instrumento neutro; 2º) o currículo não pode ser separado do contexto social; 3º) que seja um currículo de integração que visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares; 4º) controle social do currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica).
		4) O tempo escolar – reformulação do tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores.
		5) O processo de decisão – instalar mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola.
		6) As relações de trabalho – deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva.
		7) A avaliação – envolve três momentos: (1º) a descrição e a problematização da realidade escolar; (2º) a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada; 3º) a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em 2017 - dados extraídos dos conceitos de PPP contidos nos livros de Demo 2014, Vasconcellos 2013 e Veiga 2014.

Os conceitos desses autores assemelham-se ao orientar pelo trabalho coletivo e apresentar algumas características de organização do PPP, essencialmente com relação às discussões fundamentadas nas reflexões filosóficas, pedagógicas e educacionais com base no

contexto histórico, social e cultural. E que nessa organização, passe fundamentalmente por três etapas: (1) O conhecimento do espaço educativo – estrutura administrativa, jurídica, financeira e pedagógica; (2) O sentido da escola – a educação formal, função social e formação humana; (3) O estabelecimento de ações consensuais para a formação do homem enquanto ser social.

No resumo da Instrução Normativa nº 001/2014/SMED, apresentado no quadro 8, a seguir, diferentemente de algumas outras instruções normativas similares sobre o PPP observadas de outros estados e cidades que apresentam instruções como sugestões para a elaboração do PPP, o documento da SMED/Cáceres aponta muitas considerações e, entre essas, apresenta a consideração de “que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no artigo 15, concedeu aos Sistemas de Ensino a competência de assegurarem, entre outros, a autonomia pedagógica das escolas” (CÁCERES, 2014, p.1). A mantenedora não deu continuidade ao que esse artigo na LDBEN, que concedeu-se também “graus de autonomia [...] ... [...] administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996), sendo impetuosa ao “**estabelecer procedimentos para a elaboração**, execução, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico – PPP das instituições de ensino da rede pública municipal de Cáceres” (CÁCERES, 2014, p. 2), a considerar que o sinônimo da palavra estabelecer é determinar, sem que as reais condições de autonomia de gestão administrativa e financeira estivessem asseguradas. Os procedimentos a serem seguidos, em resumo, são:

Quadro 8 – Resumo da Instrução Normativa nº 001/2014 da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT

RESUMO DA INSTRUÇÃO NORMATIVA 001/2014/SMED – CÁCERES/MT	
1. Apresentação - atos oficiais de sua criação e características, histórico e espaço sociocultural da instituição; objetivo do PPP e processo de elaboração.	
2. Dimensão Pedagógica – texto com a função social da escola, os eixos da proposta curricular, a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, o sistema de avaliação do EF e EI e das normas vigentes das esferas Federal e Municipal.	2.1. Apresentação - Posicionamento político-pedagógico sobre a intencionalidade da prática educativa, números sobre baixo rendimento dos alunos e trabalho de recuperação, objetivos gerais e específicos da escola, ações a serem desenvolvidas e as pessoas ou segmentos que irão realizá-las.
	2.2. Proposta curricular – objetivos, matriz curricular; conteúdos curriculares e sua adequação às diretrizes curriculares e padrões de qualidade, Metodologia de ensino, avaliação pedagógica, avaliação externa e projetos pedagógicos.
3. Dimensão administrativa – Gestão Escolar, Regime de funcionamento, forma de atendimento dos alunos, Gestão Pessoal (Pessoal: Formação acadêmica e profissional; plano de valorização dos profissionais da educação, escrituração escolar e arquivo e avaliação de estágio probatório e proposta de Avaliação Institucional.	
4. Dimensão financeira – informações sobre a mantenedora da escola e suas responsabilidades. Descrever as alternativas de captação (Programas Federais), recursos financeiros próprios (eventos, bingos, rifas entre outros) e aplicação dos recursos financeiros para melhorar a permanência do aluno na escola: planejamento de aquisições diversas, capacitação de profissionais da escola, participação em cursos, seminários, etc.	
5. Dimensão físico-educativa – patrimônio físico, instalações, condições materiais de laboratórios específicos: informática, ciências, sala de recursos multifuncionais, condições de acessibilidade, áreas de convivência e infraestrutura para as atividades esportivas, de recreação e culturais; alimentação escolar, transporte Escolar e a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões.	
6. Plano Estratégico/PDDE Interativo – os objetivos e metas para cada dimensão, de acordo com o documento vigente disponível no ambiente eletrônico do MEC/PDDE Interativo.	
7. Anexos - projetos, propostas, calendário escolar, matriz curricular, regimento escolar, plano estratégico e demais documentos considerados relevantes para a escola.	
8. Referências Bibliográficas – apresentar as bibliografias usadas na elaboração do PPP.	
9. Consolidação do PPP - Aprovação pelo Conselho Deliberativo Escolar e Parecer emitido pela Equipe Técnica-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.	
10. Prazo, avaliação, revisão e atualização do PPP - validade de quatro (04) anos, devendo ser avaliado anualmente e revisado e atualizado a cada dois (02) anos.	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados da Instrução Normativa nº 001/2014 da SMED Cáceres-MT.

Na perspectiva de estabelecer uma relação e/ou aproximação dos conceitos e das etapas de elaboração do PPP apontados pelos autores com a Instrução Normativa nº 001/2014/SMED (Anexo A), quadro 8, observa-se que essa Instrução apresenta alguns aspectos importantes para o processo de elaboração do PPP, mas trata-se de uma roteirização com ações bem definidas, onde apresentam-se todos os aspectos que “devem” ser tratados no PPP das unidades escolares pertencentes ao Sistema de Ensino de Cáceres-MT, indicando minuciosamente os temas que devem ser abordados pelas instituições de ensino, como uma forma de controle das discussões pertinentes, para posterior apresentação e aprovação da Equipe Técnico-pedagógica da mantenedora, mesmo após aprovação da comunidade escolar e

do CDE da unidade escolar. Essa roteirização minuciosamente elaborada, de certa forma, pode incitar uma homogeneização dos PPPs entre as unidades do sistema.

Observa-se também que a instrução dá ênfase à palavra *números*, conforme consta na alínea “b” do item 2.1 da referida instrução:

2.1. Apresentação

[...]

b) Destacar NÚMEROS que demonstrem os resultados concretos obtidos pela escola nos últimos anos, (dados de repetência, evasão e relação idade/série – IDEB) e as estratégias para recuperação dos alunos de baixo rendimento. (CÁCERES-MT, 2014, p.3) [grifos no documento].

Essa alínea é referente à apresentação de dados de resultados *negativos* como *repetências, evasão e relação idade/série*. Não que as escolas não enfrentem problemas como esses, sim, enfrentam, devido a sua organização, considerando que parte do EF nas instituições de ensino de Cáceres é organizada por séries anuais, sendo as turmas iniciais (do 1º ao 3º ano) em ciclos e as demais em séries/anos, estas instituições devem obrigatoriamente destacar esses dados em *NÚMEROS* (sic!) como *resultados concretos obtidos pela escola*, o que leva a entender que destacar essa demonstração objetiva a evidenciar certa ineficiência da escola. Na verdade, é importante saber e ter esses números, caso ocorram, mas, a importância maior está no diagnóstico dessas ocorrências, no seu *porque*, e assim destacar as formas para evitá-las no espaço educativo. E que tais discussões não são apenas pertinentes à autonomia pedagógica, mas requer também às autonomias: administrativa e financeira, excluídas das *considerações* da Instrução em questão, ao determinar os procedimentos da organização escolar.

No processo de discussão e elaboração do PPP, ao deparar-se com os problemas educacionais, culturais e pontuais do próprio espaço educativo, é o momento de ir em busca do conhecimento de novas experiências, das teorias educacionais e de conhecer o contexto sociocultural que passa o país que vivemos, e o mundo, de forma que, subsidiado por essas concepções, sejam implementadas discussões fundamentadas nesse processo de construção coletiva, em busca das condições necessárias para uma organização administrativo-educacional como um trabalho contínuo, assíduo e comprometido e que provoquem verdadeiramente as mudanças no espaço escolar.

Então, nessa perspectiva, construir um PPP nas dimensões administrativa, financeira, física, físico-educativa, jurídica, pedagógica, política e político-financeira, como aparece nas respostas dos sujeitos desta pesquisa, que serão mostradas na Seção 5 desta dissertação,

acrescentam-se questões filosóficas necessárias para levar aos espaços educativos discussões como: o que é democracia, a gestão democrática, a autonomia, a educação, o aluno e sua formação? O que é ser professor? Por que é importante a participação dos pais e as relações, o contexto e as influências sociais? O que são as avaliações educacional e institucional? Por que é essencial definir coletivamente o currículo escolar e conhecer as diretrizes educacionais? Quais os anseios da comunidade escolar? Questões que exigem dos agentes da comunidade escolar comprometimento, leitura em busca do conhecimento e determinação. É sonhar com as mudanças, é acreditar, pois

O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena e boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológicos, científico do contexto sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos, implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica na luta. (FREIRE, 2016. p.61)

E é nesse contexto reflexivo do pensar a escola que se dá o acesso às teorias, não em busca de receitas, pois sabemos que não existem teorias para falar quê escola queremos, mas as teorias são subsídios para enfrentar os problemas que encontramos na escola. Assim, a construção do PPP torna-se documento que promove essas ações, como forma de instituir a autonomia da escola e as mudanças necessárias.

É ainda necessário afirmar que a construção do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação, sua relação com a sociedade – o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. É uma exigência necessária, em que a qualidade e o sentido do que se faz valem mais (VEIGA, 2004 *apud* ABDALLA, 2012. p.154).

E, por meio desse aporte teórico, pode-se encontrar o caminho para a solução dos problemas, como salienta Pimenta (2012, p.41), de transformar a escola num “espaço de formação contínua” e estimular o desejo de transformar o mundo.

4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DAS AÇÕES REGULADORAS À REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nas políticas públicas existentes para instituir e regulamentar o processo educativo observa-se que além da exigência legal, há o objetivo de envolver e comprometer os profissionais do ensino de cada instituição na participação e elaboração de ações que promovam o desenvolvimento educacional. Além de que a comunidade em volta da escola, estudantes, pais e organizações sociais que compõem o coletivo da escola e o segmento de professores acabam sendo, na maioria das vezes, os mais cobrados e responsabilizados pelo PPP. Nesse caso, toma-se aqui a ideia de que o segmento de professores não é o único responsável, porém, é um dos mais importantes para/pela elaboração/execução do PPP, por entender que esse é o documento de referência para efetivar os objetivos do agrupamento escolar, porque nele identifica-se a instituição e definem-se as metas e os caminhos para um *ensino de qualidade*, em comum acordo desse agrupamento.

Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2014) ao preocuparem-se com essa responsabilização dada aos professores, no contexto *dos autores da escola*, e descrever sobre a *Avaliação institucional: induzindo escolas reflexivas*, ressaltam que:

A escola é habitada por diferentes profissionais e diferentes protagonistas (funcionários, estudantes, gestores, pais, etc.) sem o concurso do conjunto da escola, este sim, tendo que ser necessariamente reflexivo, limita-se em muito a possibilidade de transformação dos processos escolares. Nossa tese está baseada, portanto, na ideia de que não é apenas o professor que precisa ser reflexivo, mas sim o conjunto da escola [...]. (FREITAS; SORDI, MALAVASI, FREITAS, 2014, p.33). [grifos dos autores].

Isso posto, pensar o coletivo escolar é exatamente pensar na responsabilidade de cada segmento, no esforço de caminhar juntos para que o processo aconteça e atenda aos argumentos e necessidades desse conjunto escolar; e que juntos possam estabelecer uma prática educativa simultânea, conforme a concepção de Freire (2015b), onde tanto os professores como os alunos sejam sujeitos do processo de aprendizagem, que os objetos de conhecimento do professor sejam primeiramente apreendidos pelos alunos e posteriormente aprendidos, e tenham *objetivos mediatos e imediatos* coerentes que possibilitem tarefas para a formação de um *sujeito participante*. Acreditar na capacidade de cada ser humano de transformar-se pela curiosidade e pelos estímulos recebidos, dados por uma prática educativa sem imposição, mas criativa e respeitando-se o direito, pois

Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre outras coisas, da invenção da linguagem conceitual, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de sonhar; se não se tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar e decantar o mundo, de admirar a boniteza, não havia (sic) por que falar da impossibilidade da neutralidade da educação. Mas não havia também por que falar em educação. Falamos em educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la (FREIRE, 2015b, p.81).

Nas leituras sobre o PPP, percebe-se que é consenso que sua a construção deve ser dada de forma coletiva, em que todo processo possua o envolvimento dos segmentos que compõem essa coletividade, e que seja de responsabilidade de todos. Na participação, tenha-se a clareza dos direitos e deveres de cada um, da forma, como Freire (2015b) chama atenção quando descreve a seção *Educação e Responsabilidade*¹⁶, de que temos direitos e deveres nas dimensões políticas da organização educacional, assegurados por lei, e por esses direitos e deveres desenvolvemos responsabilidades, mas também irresponsabilidades que devem ser combatidos pela rigorosidade ética.

Em primeiro lugar, qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos (FREIRE, 2015b, p.105).

Nessa percepção, analisa-se a legislação brasileira e observa-se exatamente o “superdimensionamento do papel e do poder do professor” (FREITAS, 2014, p.33), onde, desencadeiam-se responsabilidades a esse segmento. Principalmente quando não apresentam as figuras pertencentes ao grupo *Profissionais da educação*, como se refere atualmente na LDBEN nº 9.394/96, e que são interpretados, em sua grande maioria, como os professores. Todavia, respalda-se aqui para análise da legislação brasileira, como sendo os profissionais da educação todos aqueles que, direta ou indiretamente, são responsáveis (e co-responsáveis) pela formação educativa do sujeito aluno e por assim considerar que “esta tarefa não pode pertencer apenas aos professores, ainda que destes não se possa subtrair a importância” (FREITAS, 2014, p.34).

De acordo com o aparato legal brasileiro, o planejamento de uma Proposta Pedagógica (PP) escolar está previsto na LDBEN nº 9.394/96. E para que isso se estabeleça, as normas determinam que o processo de construção do PPP de cada escola deve ser ampliado

¹⁶ Ver o livro *Política e Educação*, de Paulo Freire.

e aconteça coletivamente. Dessa forma, reafirma-se que esse processo não é apenas o compromisso da atividade docente, mas de todos os segmentos dentro de uma instituição escolar. Por isso, nessas condições, os profissionais da educação devem ser agentes responsáveis para detalhar as ações políticas necessárias que demonstrem o perfil da escola na construção de um PPP condizente ao contexto político-cultural que a influencia.

Na LDBEN nº 9.394/96, ora trata esse documento escolar como PP, ora como projeto pedagógico, em que aqui se trata de PPP, entendendo que a PP e/ou Projeto Pedagógico estão inseridos no PPP, primeiramente por considerar proposta e projeto sinônimos no que tange a organização na perspectiva educacional. Quanto ao uso da nomenclatura PPP, este é dado pelas condições do envolvimento coletivo, da ação-reflexão e dos aspectos sociais na determinação dos caminhos a serem seguidos de forma intencional na escola para efetivar a formação do indivíduo participativo, remetendo-se a um planejamento com práticas educativas comprometidas como um projeto social e, que tem, portanto, uma intencionalidade política. É por isso que “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (VEIGA, 2014, p.13).

Diante dessa incumbência dada na legislação brasileira, há um trabalho dos conselhos de educação dos estados e municípios, como órgãos integrantes dos sistemas de ensino na formalização de regras e diretrizes que norteiam os profissionais da educação na elaboração desse documento democrático e legal e para constar nos processos de Autorização/Renovação de Autorização, Credenciamento/recredenciamento das instituições de ensino no país.

Com relação aos sistemas de ensino, a Constituição de 1988, complementada pela Lei nº 9.394/96, ao definir as competências e atribuições dos entes federativos União, estados e municípios, estabeleceu a autonomia dos municípios para criar o seu próprio Sistema de Ensino. A legislação previu, ainda, como alternativa a essa opção, dos municípios comporem com o estado que pertencem, um sistema único, ou seja, manter-se integrados ao sistema estadual.

Sobre o que é Sistema, Agesta (1986, *apud* Bordignon, 2009, p.24) define como um “conjunto de coisas que ordenadamente entrelaçadas contribuem para determinado fim; trata-se, portanto, de um todo coerente cujos diferentes elementos são interdependentes e constituem uma unidade completa”.

Entende-se então pela união de forças e poderes dos órgãos diretamente responsáveis pela discussão, fortalecimento e qualidade no atendimento educacional. E Bordignon (2009,

p.23) diz que “a criação dos sistemas de ensino se enraíza profundamente no processo político da construção da democracia e consolidação do regime federativo, pela gradativa afirmação da autonomia, vale dizer, da cidadania das unidades federadas”, alertando que no contexto histórico da luta pela Educação de qualidade, gratuita e de direito de todos, assim como na definição das competências, a criação dos sistemas “veio carregado de tensões e movimentos entre centralização e descentralização, entre poder central e poder local, entre unidade e valorização da diversidade nacional” (BORDIGNON, 2009, p.23).

Cáceres-MT é um dos poucos municípios do Estado de Mato Grosso que possui o seu Sistema Municipal de Ensino e Conselho Próprio, de acordo com os dados da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), conforme é demonstrado no quadro 9 e no gráfico 4, a seguir.

Quadro 9 - O Distrito Federal e os Estados do Centro Oeste que possuem Conselho Municipal de Educação e Sistema de Ensino Próprios

CENTRO OESTE E DISTRITO FEDERAL			
	Nº de municípios por estado e o DF	Nº de municípios com Conselho de Educação Próprio	Nº de municípios com Sistema de Ensino Próprio
Distrito Federal	1	1	1
Goiás	246	229	79
Mato Grosso	141	102	20
Mato Grosso do Sul	78	40	33
TOTAL	466	372	133

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com os dados extraídos do site da UNCME, 2017.

Gráfico 4 - Municípios de MT sem e com Sistema de Ensino Próprio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com os dados do site da UNCME, 2017.

Considerando que a composição de um Sistema Municipal de Ensino é uma opção do ente federado, conforme consta no parágrafo único do artigo 11 da LDBEN nº 9.396/2017, que diz que: “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996).

A análise das competências dos sistemas de ensino remete às questões da autonomia das unidades federadas e da intercomplementaridade (sic!), pelo regime de colaboração, no exercício das funções do Estado. A relação entre os sistemas passa a ser de cooperação, não de subordinação, não havendo hierarquia entre eles, assim como não há, constitucionalmente, hierarquia entre as unidades federadas, dotadas de autonomia. Uma vez instituído formalmente o Sistema Municipal, o município se subordina tão somente às leis e diretrizes nacionais e passa a atuar em regime de colaboração, não mais de subordinação, com o estado (BORDIGNON, 2009. p.35).

Então, o fato de Cáceres fazer parte desses poucos municípios do Estado de Mato Grosso que possuem o Sistema de Ensino próprio, provavelmente, deve-se à criação e o fortalecimento do CMEC e ao empenho da gestão da Educação Municipal no período de 2009-2012, para que houvesse a composição do Sistema de Ensino próprio do município em 2012.

O CMEC como um dos órgãos que compõe esse Sistema, por meio de suas normativas, determina e solicita a apresentação da proposta pedagógica¹⁷ por parte das escolas do município, logo, norteando junto à SMED a elaboração do PPP das instituições de ensino que fazem parte do Sistema Municipal de Ensino do município de Cáceres-MT.

Assim, o PPP da Escola é um documento lícito e obrigatório para a instalação e funcionamento de uma instituição escolar. E conforme previsto na LDBEN nº 9.394/1996, no artigo catorze, é uma forma de fortalecer a “Gestão Democrática do ensino público na educação básica” (BRASIL, 1996) no contexto escolar, que sejam definidos pelos Sistemas de ensino. E os Sistemas de Ensino, ao definir essas normas (municipais ou estaduais) também adotam suas nomenclaturas em PP ou PPP, mas acima de tudo, podem fortalecer as ações coletivas no espaço da escola, considerando que as normas da gestão democrática devem ser resultado das discussões coletivas para a gestão da instituição de ensino voltada para as unidades escolares que, por sua vez, estabelecem sua política de projeto, que neste caso “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2014, p.13).

¹⁷ Com relação à implantação da Educação Infantil, refere-se à Proposta Pedagógica (PP). E para o Ensino Fundamental, refere-se à Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Na discussão das metas, definição da identidade da escola e de sua intencionalidade política é que se elucida a sua filosofia. É nessa condição que os segmentos começam a pensar e discutir o que pretendem para/pela a escola e o quê fazer para que o pensado aconteça, quais os procedimentos e quais as ações que retratam a função social e pedagógica da escola. Cabe identificar e discutir também a formação política de cada segmento, dos agentes envolvidos no processo da construção da autonomia da escola, o papel de cada agente, e sobre a intensidade da função do professor nesse processo.

E, retomando a discussão de que os professores, assim como os gestores, são vistos como os principais elaboradores/executores do PPP, ainda que os demais segmentos sejam importantes e essenciais para a concretização do projeto, não cabendo intensificar a importância de um em detrimento do outro, é importante definir como cada um se envolverá nesse trabalho coletivo.

Marques (2014) ao refletir sobre o papel do professor nesse processo diz que:

Nessas perspectivas, ser professor significa exercer o domínio de seu específico campo e processo de trabalho, passo a passo e a qualquer momento, o que requer trabalhar com o rigor científico dos conhecimentos que faz seus e com os meios materiais e instrumentais de que se apropria na capacidade de elaborá-los ou de reconstruí-los segundo as exigências de sua proposta pedagógica. E a esse cabedal de conhecimentos e habilidades técnicas é importante que o professor acrescente uma competência comunicativa muito própria, que corresponda ao caráter eminentemente dialogal de seu fazer pedagógico. Tudo isso, porém muito pouco significa sem a paixão pelo homem. Só ela faz a educação. O autêntico professor acredita no homem que está no aluno, a quem busca conferir o imenso privilégio de acreditar em si, desde a segurança afetiva até as capacidades adquiridas. (MARQUES, 2014, p.155).

A pesquisadora compreende que a sociedade político-econômica provém de uma organização capitalista, logo entende que a organização educativa reproduz esse contexto no espaço educativo. Concebe que o sistema de ensino deste país é todo voltado para a sustentação dessa organização social e, conseqüentemente, as intervenções que acontecem na Educação tendem para ao fortalecimento dessa organização político-econômica. E uma das formas usadas para fortalecer esse sistema capitalista é a falta de investimento suficiente nas escolas públicas, seja na Educação Básica, seja do Ensino Superior. Como dizem Costa e Almeida (2017, p. 2):

É perceptível a quem queira ver que temos um sistema educacional que impõe a visão do grupo dominante, para manutenção da sociedade classista. [Barbosa, 2004 *apud* Almeida e Costa, 2017, p.2] 'Isso ocorre porque as leis que regem o sistema

educacional estão sob o controle do Estado, que é constituído como um aparato da classe dominante na defesa de seus interesses políticos e econômicos’.

Desta forma, no âmbito escolar, encontram-se pessoas com os pré-conceitos internalizados do capitalismo, que resultam em ações tendenciosas na perpetuação desse sistema, o que torna mais difícil implementar uma educação formal que anula o processo de alienação, considerando que a forma de educação estabelecida, muitas vezes, acontece com normas reguladoras entendidas como não refletidas com toda a sociedade, mesmo nas representações nos órgãos de controle social.

É importante a implementação de um processo de educação que assegure novos olhares, novos horizontes e, à vista disso, é preciso transformar a sociedade, onde as pessoas tenham direitos econômicos e sociais iguais, ainda que na população cada indivíduo tenha concepções diferenciadas nos aspectos político e cultural, e essa singularidade deve ser respeitada, os direitos iguais devem ser garantidos, assim como prevê a Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Ainda que em meio a tantas mudanças no cenário político do nosso país nos últimos tempos, as marcas do gerencialismo se fazem presentes cada vez mais, ampliam e aprofundam os espaços de existência. Assim, nesta conjuntura também está hoje a educação pública brasileira, conduzida à ótica do mérito, possibilitando melhores formações a quem tem mais condições, logo, perpetuando os ditames do capital (COSTA e ALMEIDA, 2017, p. 4).

Neste contexto, o funcionamento da instituição escolar oscila entre dois sentidos, considerados extremamente importantes e/ou perigosos, a depender do ponto de vista para as defesas ideológicas de um corpo social: ora para fortalecer um grupo específico em detrimento de outros grupos sociais e suas contradições; ora para fortalecer a grande massa e/ou toda uma população. E nessa *queda de braço* vem perpetuando o próprio sistema capitalista, o que dificulta e/ou desmobiliza ações que possam eventualmente desestabilizar essa organização.

Esse processo de construção não é uma tarefa fácil, como dito. Ao longo da história da própria formação professores, as ações destes sempre foram estabelecidas por normas reguladoras impostas, o que propagou certo comodismo e/ou a própria ideia da (im)possibilidade de mudanças, intervenções e implementação de novas ações. E também, porque lidar com as ideologias e as influências nos pensamentos e na forma de agir, requer comprometimento e muita disposição para politização, com gestão firme e convicta de

atividades em que prevaleçam a democracia e o estabelecimento da autonomia do profissional e da escola.

O que é possível considerar é que entre os fatores que dificultam o desenvolvimento da autonomia da escola, estão: a desvalorização dos profissionais da educação, a falta de investimento na qualificação, os baixos salários que induzem cada profissional a complementar renda com outras ocupações (ainda que hoje se conquistou o piso salarial), as medidas de avaliação homogeneizadas, entre outros que interferem diretamente na execução do trabalho e na disponibilidade dos profissionais, e que interferem na disponibilidade desse profissionais envolver-se nas discussões para o desenvolvimento de um trabalho coletivo intenso e comprometido.

Mas são esses desafios que precisam ser superados com responsabilidade, encarados com resistência e luta para que a emancipação dos agentes e da própria instituição escolar seja uma realidade e que seja possível o advento de um PPP com as intervenções dos próprios agentes da comunidade escolar. E, que resultados positivos de emancipação da escola, e conseqüentemente dos seus agentes, possam proporcionar a todo homem a possibilidade do ser social completo, que luta pelos seus direitos e por uma sociedade igualitária, mais do que isso, onde as pessoas vivam felizes pelo prazer de viver, mesmo porque, aquele que trabalha apenas pela sua sobrevivência material torna-se um escravo do capital e provavelmente uma pessoa infeliz.

É importante que cada instituição desenvolva um trabalho na construção de sua identidade, no oferecimento de um espaço de libertação e nas perspectivas que possuem a construção de um PPP como o instrumento que possibilita a reflexão da escola, pela escola e seus agentes, e que essa possibilidade só acontece caso haja um envolvimento coletivo. Ou que seja um ponto de partida, pois qualquer mudança só advém de muito esforço, dedicação e resistência. E qualquer que seja o propósito,

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las. Ninguém nasce feito. Vamos, nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte (FREIRE, 2015b, p.102).

Por isso, os professores e todos os demais profissionais da educação devem superar as condições dadas pelas influências da estrutura social na aplicabilidade das ações escolares,

do enraizamento de conceitos capitalistas e dos percalços da história do trabalho docente no Brasil, pois, conforme Ribeiro (2015, p.426):

As primeiras escolas normais brasileiras, destinadas à formação de professores, só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu mais autonomia às Assembleias Legislativas Provinciais. Desde a sua criação, as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais.

E complementa, baseado em Tanuri (2000, *apud* RIBEIRO, 2015, p.426), que:

O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. Embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições – sobre o qual tanto se tem insistido – a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade

Martins (2009, p.175), ao discutir sobre o contexto sociocultural do Brasil do século XIX, afirmou que:

[...] até então, uma das principais mazelas da educação era a existência de professores improvisados, com péssima formação e mal remunerados. Não existiam projetos consistentes visando a ampliação da escolaridade elementar e, conseqüentemente, (sic) não havia uma proposta de qualificação do professor.

Porém, Nóvoa (1999), ao escrever sobre a gênese do trabalho do docente, demonstra que essa era uma ocupação secundária de religiosos e leigos, e, todos os pré-requisitos e conteúdos aplicados eram determinados ora pela Igreja, ora pelo Estado, de modo que, os profissionais da educação foram acostumando-se às ações reguladoras, o que dificulta a reflexão para transformação de suas práticas pedagógicas.

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (NÓVOA, 1999, p.15).

Nóvoa (1999) demonstra ainda que, com o passar do tempo, essas congregações foram configurando-se como um corpo de saberes e de técnicas organizado na forma de princípios e estratégias de ensino e produzido fora da realidade da ação do professor. Assim, entende-se que esse corpo de saberes e de técnicas, atendia ao interesse de um grupo do sistema de organização social predominante para seu fortalecimento e coloca a condição do

professor como executor de normas e técnicas, perpetuando a ideia de que tudo deve seguir uma exata ordem, e que ir além do que é estabelecido em normas, “não é permitido”.

E, nesse processo da formação docente, Nóvoa (1999) diz que para substituir os professores religiosos vem mais tarde a intervenção do Estado, para promover a homogeneização, a unificação e a hierarquização à escala nacional de todos os grupos de professores enquanto corpo profissional, e que entre outros princípios, assim permanece. A intervenção do Estado quanto a forma de pensar e organizar a escola e no atendimento obrigatório das políticas públicas de homogeneização, está presente desde sempre nas normatizações da educação.

No processo histórico da condição da formação do professor, conforme Saviani (2009, p.148), principalmente nos últimos dois séculos, as mudanças aconteceram descontinuamente, e a questão pedagógica é timidamente introduzida, como se pode ver:

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer parte aos problemas enfrentados pela educação em nosso país (SAVIANI, 2009. p.148).

A preocupação com a formação dos profissionais inseridos na organização educacional do nosso País sendo responsáveis pelas próprias práticas pedagógicas foi lenta, de muita luta, principalmente, no sentido de planejar a instituição escola contextualizada. Porém, mesmo que essa preocupação esteja mais latente na atualidade, conforme afirma Saviani (2009), havia ensaios para autonomia de profissionais nas brechas das leis, a partir da década de 1930.

Gentil (2005) ao descrever sobre a formação de professores no Brasil e políticas educacionais, aponta nos dados de sua pesquisa que desde os primeiros séculos de colonização portuguesa até a instrução pública de 1927¹⁸, toda propositura relacionada à formação de professores “estava estreitamente ligada a uma conjuntura nacional” (GENTIL, 2005. p.102) e tinham como princípio que, para transformar a sociedade partia-se da escola e conseqüentemente, tinha-se na figura do professor a via para a renovação do país. E descreve que “as condições de produção, o desenvolvimento das forças produtivas e as concepções de

¹⁸ Decreto de instrução pública de 1927 “que propôs uma renovação da educação por meio do professor” (GENTIL, 2005. p.102)

educação estão intrinsecamente relacionadas, conseqüentemente também às expectativas referentes aos professores, suas funções e sua formação em cada período da história” (GENTIL, 2005, p. 102).

E, Ribeiro (b) (2015, p.415) diz que:

Abordar a dimensão da formação docente é mergulhar num contexto no qual a complexidade e a abrangência dos estudos a respeito da temática, bem como os desdobramentos da atual formação de professores, se misturam e são inseridas em um quadro das transformações decorrentes do fenômeno da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e da adesão a um mundo produtivo cada vez mais competitivo e individual, e constitui-se num grande desafio, que nos remete a uma necessária discussão histórica sobre essa temática. Afinal, [Nóvoa, 1995 apud Ribeiro, 2015, p. 415] ‘o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)’.

Na pretensão de entender a formação do trabalho docente diante da legislação atual, as possibilidades de implementação do trabalho educacional voltado às condições singulares e essenciais dos estabelecimentos de ensino, com perspectivas de transformação das práticas pedagógicas, analisar-se-á, na sequência, algumas normas que orientavam e orientam a formação inicial e continuada do professor, com foco na construção do PPP.

4.1 Bases legais: da formação inicial e continuada do professor para a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/1996), que revogou LDB nº 5.692/1971, também já sofreu muitas alterações desde a sua promulgação. E nessas alterações está o Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que trata da organização do ensino superior e avaliação, e, que foi revogado pelo Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Nesse Decreto, no contexto do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), institui-se que deve conter entre os elementos deste plano, a PP da instituição, e, mesmo se tratando de estabelecimentos de cursos superiores, é uma condição que, a princípio, permite o pensar da instituição. Considerando ainda que seja nos cursos superiores que também se formam os docentes, e que estes atuarão em outros estabelecimentos de ensino, nas etapas da Educação Básica, nessa conjectura, os futuros professores além de compor a equipe da comunidade são os responsáveis pelo processo de construção da PP, e conseqüentemente, por planejar a universidade. Eles serão também um

dos segmentos a pensar a própria instituição de Educação Básica, enquanto professores formados e atuando nos estabelecimentos de ensino.

É na LDBEN nº 9.394/1996 que as discussões do PPP intensificaram-se na Educação Básica, antes denominado de projeto educacional. O artigo 14 dessa lei, além de determinar a definição das normas de gestão democrática pelos sistemas de ensino, está claramente determinado a participação dos profissionais da educação com relativa autonomia, fortalecida pela gestão democrática, dada a cada estabelecimento de ensino.

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

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

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram **progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira**, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996) [grifo da pesquisadora].

Com relação ao PPP, observa-se que, mesmo com os princípios estabelecidos na lei da Educação em vigor, que determina a obrigatoriedade da participação de profissionais na elaboração de um *projeto pedagógico*, ainda assim, as normas da *gestão democrática* são dadas pelos sistemas de ensino. Essa determinação deu margem (ou não) para ir além do que está normatizado, mas também pode ter exercido um controle do trabalho dos agentes da comunidade escolar para consolidação da homogeneização da educação nacional.

Todavia, é a LDBEN nº 9.394/1996, promulgada há vinte e um anos, que determina que os sistemas de ensino assegurem *progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira*, com respeito às peculiaridades; de certa forma, estabelece que cada instituição escolar exerça o *direito* de elaborar seu PPP. Por isso, é importante que a comunidade escolar ocupe os espaços sociais na representatividade dos segmentos que estão presentes nos sistemas de ensino, para exercer a dimensão que fora dada.

A mobilização para organização do processo educacional escolarizado, voltada para discussões mais aprofundadas, essencialmente sobre a gestão democrática e a gestão participativa, com esses “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996, art. 15), deve vir por meio de mudanças locais e governamentais, a exemplo do conceito de qualidade negociada de Freitas, Sordi, Malavasi,

Freitas (2014), assim como do fortalecimento das organizações, movimentos frente à política nacional e medidas legais vão se adequando, porém, ainda na resistência e sempre na defesa da democracia.

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. Desse modo, as unidades de ensino poderiam, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas [...] (LÜCK, 2018, p. 2).

E é nessa busca de soluções que a prática democrática precisa prevalecer, pois a escola é um ambiente da diversidade cultural que precisa, pelos seus agentes, superar os conflitos em busca dos mesmos objetivos, mas com autonomia administrativa e pedagógica.

Paro (2001, p.83) diz que a escola deve esforçar-se para definir os objetivos educativos e estes estejam afinados às realidades do país, um afinamento que tenha como propósito a promoção da coordenação coletiva das ações educativas com finalidade de viabilizar o comprometimento de cada componente dos segmentos da comunidade escolar e, desta forma, a da autonomia pedagógica. Para este autor, “[...] deve se fazer sobre bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar ao sabor de interesses meramente paroquiais deste ou daquele grupo na gestão da escola”. É ter consciência que uma base não é necessariamente seguir-la risca, mas conhecer as discussões que são dadas na sociedade em geral e, a partir dela, criar as próprias ações educativas.

E este mesmo autor chama atenção quanto à autonomia administrativa, que foi destacado anteriormente no artigo 15 da LDBEN nº 9.394/1996, para que os profissionais da educação sejam cuidadosos e vigilantes quanto aos graus de autonomia administrativa e financeira da escola, ou seja, que na autonomia administrativa não se deve

[...] confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas, e, no que concerne a gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si só, ou por seus representantes, nas tomadas de decisão (PARO, 2001, p.84).

E essa tomada de decisão precisa ser de participação de todos, inclusive dos alunos, incentivá-los a também participar dos espaços de discussões e decisões. Desta forma, a

autonomia dos alunos também deve ser respeitada, a exemplo do que afirma Pistrak (2000, p. 200-201):

As crianças devem participar no Conselho escolar para tomar parte no trabalho *orgânico* da administração da escola, para intervir em todos os problemas pedagógicos (e não só econômicos). O medo de que as crianças dificultem o trabalho e ignorem os problemas que estão sendo tratados é sem fundamento, sobretudo se as crianças que participam no trabalho orgânico do Conselho Escolar se tornarem cada vez mais conscientes da *responsabilidade* ligada a seu trabalho, se seu espírito não distinguir entre ‘nós’ (crianças) e ‘eles’ (educadores), se considerarem ajudados no trabalho. A partir de então as crianças imaginarão a participação no Conselho escolar (e as opiniões ali formuladas) como algo sério. [...]. Mas esta participação é também importante por outras razões. Nosso objetivo é não apenas formar cidadãos obedientes às leis, talvez ligados a seu regime, a seu estado, e cheios de estima por ele, mas homens que participem conscientemente na organização do Estado [...].

Talvez pareça uma tarefa difícil, mas os conceitos de Pistrak, mesmo que presente em um país de Estado Socialista, uma realidade diferente do Brasil, aqui também podem ser possíveis. Ao proporcionar reuniões com as crianças e a partir do momento que cada uma participa das decisões, dos comprometimentos, das responsabilidades e conceba o que é o estudo, o valor da escola, isso as contagia. Pode levar algum tempo, mas, analogicamente, as sementes são plantadas e estas germinarão num país que consiga de fato transformar seus jovens em cidadãos conscientes de sua vida, seu trabalho, suas convicções e seus valores.

E além disso, ultrapassar os muros da escola e dar acesso aos pais também, ainda que os modelos de escolas ainda não agreguem os pais, pode-se alcançar formas diferenciadas para essa efetiva participação. E “[...] não basta, entretanto, a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar que condições essa participação pode tornar-se realidade” (PARO, 2005 *apud* CAETANO, p. 4). E que as regras estabelecidas e esses modelos educacionais não sejam formas de repreensão da comunidade, mas de reflexão quanto ao valor da gestão democrática. Por isso

[...] a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se ao limites do próprio estado, – promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior – mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade (PARO, 1998, p.6).

Esses graus de autonomia são possíveis, desde que os gestores escolares das instituições de ensino prezem pela gestão democrática e pela ação participativa.

A gestão democrática, como afirma Paro (1998), ela origina-se no interior da escola, e extrapola esse espaço, dando abertura às pessoas, principalmente aos pais e alunos, fazendo com que essa ação participativa permeie pela produção e desenvolvimento de ações norteadas pelas dimensões sociais, políticas e culturais; e pela busca do conhecimento, com o apoio das famílias, assim como levar mais informações a essas, para que esse conjunto faça o *controle democrático* do poder público, com o dever de mobilizar e buscar os direitos sociais. E isso inclui: direção, coordenação, presidente do conselho, professores, funcionários, pais e alunos, que precisam reunir-se para discutir essas ações efetivas. É preciso intervir e incentivar, pois grande parte das famílias só se mobiliza para a participação coletiva a partir da escola.

Diante de tudo isso, e tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões. (PARO, 1992, p.263)

Não é possível transformar tudo no momento, mas, cada um fazendo a parte que lhe cabe, todos, envolvidos e interessados, evita-se a desqualificação do PPP (apesar de que às vezes ela esteja presente em algumas ações nas escolas), que é também um instrumento resultante de lutas e uma grande conquista para o espaço educativo. E, enquanto documento obrigatório e instrumento das possibilidades, assim a *gestão pública democrática como coisa utópica*, tem esta pesquisadora a convicção de Paro (1986, p.1), que esta não é inatingível, pois mesmo que o significado de utopia seja lugar nenhum, isso “[...] não quer dizer que não possa vir a existir. [Sendo] algo de valor [para] solução dos problemas da escola [...]. [...] em tomar consciência das condições concretas [...]. [...] que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola”. São essas as discussões que precisam ser coletivas e participativas, e a construção do PPP proporciona esse processo de discussão, para que se possa inferir sobre os reais problemas no espaço educativo.

4.1.1 A legislação educacional do Estado de Mato Grosso

É importante ressaltar nesta subseção que a legislação estadual, neste caso do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso¹⁹ (CEE/MT) era aplicada nas instituições escolares do município de Cáceres-MT, quando o CMEC/Cáceres-MT ainda não possuía normativas próprias, a exemplo da Educação Especial²⁰, que ainda não foi normatizada pelo CMEC/Cáceres-MT. Então, ao tratar desse assunto no PPP, as instituições de ensino de Cáceres devem buscar a legislação estadual.

Até o ano de 2009, o CMEC/Cáceres-MT não possuía a normativa que estabelecia as diretrizes para o processo de criação, credenciamento, credenciamento, autorização e renovação de autorização, transferência e encerramento de mantenedora e/ou endereço, específicos para o município de Cáceres, nesse caso, seguiam as normativas do CEE/MT. E está sendo exaltada a legislação do processo de criação de uma escola, porque nele, obrigatoriamente, é necessário apresentar o PPP, como um dos muitos documentos exigidos para a sua implantação. As escolas pesquisadas, então, possuem seus processos de criação pelo CEE/MT, a considerar o ano de criação de cada uma delas, sendo que a Escola Municipal Campo Grande foi criada em 1985 e a Escola Municipal Jardim Sublime foi criada no ano de 1994.

Dando continuidade a uma análise em linhas gerais sobre o tratamento do PPP na legislação, em busca de elementos específicos para determinar a autonomia da escola e a proporcionalidade da transformação de uma escola reflexiva, segue-se aqui essa análise, onde se buscou as normativas no *site* do CEE/MT, ou ainda, da Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso (IOMAT), órgão responsável pelas publicações de toda legislação do Governo do Estado de Mato Grosso.

O CEE/MT foi criado em 1963, subentende-se então que foi a partir desse ano que as instituições escolares de Mato Grosso começaram a ter um órgão normatizador voltado para as peculiaridades do Estado, ainda que, o Conselho Pleno não era formado por representantes da Sociedade Civil, mas com membros indicados pelo Governo do Estado, na época

¹⁹ O CEE/MT foi criado em 07 de fevereiro de 1963 e atualmente é constituído de 24 conselheiros e assessores as Secretarias de Estado de Educação e de Ciência e Tecnologia. Tem como objetivo garantir o espaço democrático necessário à autonomia do cidadão Mato-grossense que utiliza os serviços educacionais.

²⁰ Atualmente possui uma Instrução Normativa nº 002 de 30/08/2016 que “estabelece normas para Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional na Rede Municipal de Ensino de Cáceres” (CÁCERES-MT, 2016), emitida pela SMED, para orientar a Educação Especial no município de Cáceres-MT.

governado por Fernando Correa da Costa, mas ainda assim, representava um começo para que as características educacionais mato-grossenses pudessem ser consideradas.

Ao longo da Resolução nº 150/1999²¹, a PP aparece com todos os procedimentos estabelecidos por essa normativa, além das próprias orientações bastante específicas nas dimensões administrativas, jurídicas e pedagógicas. As orientações baseavam-se na oferta de matrícula, classificação, reclassificação, calendário, entre outras normas que determinam a organização das escolas no Estado de Mato Grosso. Logo no primeiro artigo dessa Resolução, em que determina a organização da PP, dimensão pedagógica, como parte do Regimento Escolar, reforçava-se uma autonomia dirigida, em que deveria ser “adequada” a uma lista de procedimentos, a pensar pelo número de determinações, quase não sobrando “tempo” e nem “espaço” para as discussões específicas de cada instituição escolar.

Art. 1º. As instituições escolares de educação básica vinculadas ao sistema estadual de ensino, independentemente de seu nível e modalidade, promoverão sua organização e/ou reorganização administrativa e didática definidas na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar, como parte constitutiva desta, para adequar-se à **Lei 9394/96, Lei Complementar nº 49/98, normas do Conselho Nacional de Educação e aos dispositivos desta Resolução.**

[...]

Art. 3º. As instituições educacionais, ao elaborarem a sua Proposta Pedagógica, inserida no Regimento Escolar, **com a participação do corpo docente e em articulação com os demais integrantes da comunidade escolar, observarão as metas, objetivos e processos didático-pedagógicos a serem cumpridos em consonância com os presentes dispositivos**, abrangendo, dentre outros aspectos, os relacionados a seguir:

I – calendário escolar, currículo mínimo, conteúdos programáticos, formas de aprendizagem, processos de avaliação e recuperação;

II – regime escolar, quer das atividades em geral, quer das ações didático-pedagógicas; e ainda,

III – procedimentos adequados para o atendimento das necessidades educativas especiais de todos os alunos.

§ 1º. A Proposta Pedagógica deverá estar permanentemente a disposição do alunado e da comunidade escolar.

§ 2º. A aprovação de qualquer aluno está condicionada ao mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência (sic), em relação ao cômputo do total de horas letivas, exceto na educação infantil (MATO GROSSO, 1999) [grifos da pesquisadora].

Nesse artigo 3º a rigidez da norma ainda é mais específica, ainda que diz da “participação do corpo docente e em articulação com os demais integrantes da comunidade escolar” (MATO GROSSO, 1999, p.1), reforça com a frase “em consonância com os

²¹ Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, com vistas à adaptação da legislação educacional às disposições da Lei nº 9.394/96 e da Lei Complementar nº 49/98, e dá outras providências, que já foi revogada pela Resolução Normativa 002/2009/CEE-MT.

presentes dispositivos”, a considerar que a palavra consonância, entre os diversos sinônimos, determina que seja de acordo com que ali estava estabelecido.

O artigo 24 da mesma Resolução, especificamente a etapa do EF, enfatiza o direcionamento da organização administrativa e pedagógica, associando mais normativas relacionadas à legislação nacional.

Art. 24. Além das disposições legais mínimas estabelecidas para a educação básica, **observar-se-á no planejamento, execução e avaliação da proposta pedagógica do ensino fundamental**, o que segue:

I – as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 04/98 e Resolução CNE/CEB nº 02/98, publicada em Diário Oficial da União, em 15.04.98, ou substitutivos.

II – a preponderância, no currículo, da Base Nacional Comum sobre a Parte Diversificada;

III – conteúdos mínimos das áreas de conhecimento, que levem em conta aspectos que serão contemplados na intercessão entre as áreas e aspectos relevantes da cidadania, a partir da identidade da escola e da comunidade escolar;

IV – parte diversificada capaz de atender às condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional, bem como às aspirações da própria escola, e acrescentada conforme interesse da comunidade escolar;

V – condições plenas de operacionalização das estratégias, educacionais, espaço físico condizente, horário, calendário escolar e demais atividades implícitas do processo ensino-aprendizagem (MATO GROSSO, 1999) [grifo da pesquisadora].

As demonstrações dos procedimentos exaltados nestas seções têm como objetivo refletir sobre a dificuldade que é manter uma discussão peculiar da escola, diante de tantas instruções a serem cumpridas. Isso não traduz que as normas não sejam necessárias, mesmo porque, defender um alinhamento educacional por questão de organização jurídica, é necessário para que haja seriedade e compromisso com a Educação formal, e a

[...] contrarregulação não pode ser reduzida à ideia de objeção a qualquer tipo de regulação que o Estado queira fazer. O que se coloca com tese é que há possibilidades de regulações alternativas, contra-hegemônicas, que podem nascer nas escolas e reconfigurar as formas de comunicação topo/base (FREITAS; SORDI, MALAVASI, FREITAS, 2014, p.41).

A Resolução Normativa nº 630 de 29 de dezembro de 2008, que “Fixa normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2008, p.1) que trata de tema específico para oferta da Educação Básica, nos artigos 11 e 12 do *Capítulo IV Da Autorização dos Cursos da Educação Básica e sua Renovação*, fazem referências ao PPP, com elementos-temas sequenciais para a construção desse documento escolar.

Art. 11 - A autorização dar-se-á para a oferta da Educação Básica, esta de caráter indissociável, devendo ser feita através de processo único, contemplando no **Projeto Político Pedagógico-PPP** as especificidades contidas nas normas vigentes para as diferentes modalidades.

Art. 12 - O Conselho Estadual de Educação emitirá a autorização para oferta da Educação Básica por 05 (cinco) anos, mediante processo instruído com os documentos e informações, organizados seqüencialmente (sic) em 01 (uma) via impressa, com páginas numeradas e rubricadas pelo dirigente da instituição, atendendo os itens a seguir:

I. requerimento de solicitação de autorização para oferta da Educação Básica à Presidência do Conselho Estadual de Educação, contendo denominação e endereço do estabelecimento de ensino;

II. Projeto Político Pedagógico-PPP, contendo:

- a) descrição sucinta da filosofia, objetivos e metas da escola;
- b) proposta curricular;
- c) metodologia;
- d) sistemática de avaliação;
- e) matriz curricular;
- f) calendário escolar do período inicial das atividades a ser autorizada. (MATO GROSSO, 2008, p.4) [grifos da pesquisadora].

O artigo 11, apesar de dizer para que as escolas contemplem no PPP “as especificidades contidas nas normas vigentes para as diferentes modalidades” (MATO GROSSO, 2008, p.1), ou seja, atendam todas as outras normativas específicas para educação nos seus currículos; e ainda no artigo 12, apresentar o modelo de organização do PPP, devendo estar nele contidos os elementos citados nas alíneas de “a” a “f”, estes são elementos basilares para assegurar o que deve conter num PPP, o que não impede a promoção de discussões destes e de novos elementos no espaço educativo.

A partir de 2009, com a Resolução Normativa nº 002 que “estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências” (MATO GROSSO, 2009, p.1), como orientação de todos elementos que devem conter no PPP, o CEE/MT, além da Resolução nº 150/1999 citada, revoga outras Resoluções específicas, entre elas:

- ✓ Resolução Normativa nº 276/00 CEE/MT que fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino;
- ✓ Resolução Normativa nº 382/04 CEE/MT que fixa normas para progressão parcial e aproveitamento de estudos em nível de Educação Básica, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino, e dá outras providências;
- ✓ Resolução Normativa nº 383/04 CEE/MT que fixa normas para transferência de alunos e aproveitamento de estudos em nível de Educação Básica, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino, e dá outras providências;

- ✓ Resolução Normativa nº 257/06 CEE/MT que dispõe sobre a Implantação do Ensino Fundamental para Nove Anos de duração, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, e dá outras providências;
- ✓ Resolução Normativa nº 348/06 CEE/MT que regulamenta a inclusão da Filosofia e Sociologia na Educação Básica – Ensino Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências;
- ✓ Resolução Normativa nº 349/06 CEE/MT que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola nas Escolas de Ensino Médio, do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

A Resolução Normativa nº 002/2013 de 03/04/2013, que “Fixa normas para a oferta da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2013, p.1), publicada no Diário Oficial (DO) no dia 10/04/2013, revogou a Resolução Normativa nº 630/2008 que orientava as novas medidas para o Credenciamento/ Recredenciamento e Autorização e Renovação de Autorização; e passa a regulamentar todo esse processo *online*, como apresenta parte do *caput* da normativa a seguir:

[...] considerando a necessidade de atualizar normas para o Sistema Estadual de Ensino, referentes à criação, ao credenciamento de estabelecimento de ensino e à autorização da Educação Básica, além da adoção de **sistema informatizado para trâmite dos pedidos**, e conforme decisão da Plenária de 28 de janeiro de 2013 (MATO GROSSO, 2013) [grifo da pesquisadora].

Sobre a adoção de elaboração e a inclusão do PPP diretamente no sistema informatizado, como são feitas atualmente pelas instituições escolares da Rede Estadual de Ensino, depois de elaborado, segundo depoimentos de alguns alunos/as da 8ª Esfera²² de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), nas aulas de Didática IV (turma na qual a pesquisadora fez Estágio de Docência no ano de 2016/2), os/as alunos/as disseram notar que esse processo informatizado dificultou o acesso ao PPP físico nas escolas estaduais nas quais eles/as realizaram o *Estágio Curricular Supervisionado*, às vezes, porque não foi impresso e disponibilizado por essas escolas, e outras porque o acesso *online* é restrito, precisa de senha pessoal do responsável pela inserção e/ou visualização no sistema.

²² O curso de Pedagogia da UNEMAT/Cáceres tem sua organização curricular por esferas de formação, que: “são espaços de formação, constituídos por coletivos disciplinares integrados no processo de produção de saberes sobre a Educação, que se caracterizam como “espaços coletivos de discussão e ação” (LOPES; MACEDO, 2005), em torno de questões centrais na e para a formação do pedagogo, preferencialmente, na perspectiva da viabilização de propostas coletivas de intervenção social” (PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/UNEMAT/Cáceres, 2013, p.18).

Mas essa ainda não é uma condição das escolas municipais de Cáceres-MT, em que todo o processo ainda é físico. Na data da implantação do sistema informatizado do CEE/MT, o município de Cáceres havia tomado para si a responsabilidade de credenciar, recredenciar, autorizar e renovar autorização de cursos e normatizar a Educação da Rede Municipal.

Com referência ao PPP, a Resolução Normativa nº 002/2013 apresenta no *Capítulo IV Da Autorização da Educação Básica*:

Art. 13 - A autorização dar-se-á para a oferta da Educação Básica, esta de caráter una e indissociável, contemplando no **Projeto Político Pedagógico – PPP** as especificidades contidas nas normas vigentes para as diferentes modalidades.

[...]

Art. 14 [...]

II. Projeto Político Pedagógico, como instrumento teórico e prático elaborado de forma coletiva, que inclui a proposta pedagógica e as intencionalidades, as possibilidades, os limites, as metas e as projeções em determinado tempo e espaço para aquela escola, onde educandos e educadores ensinam, aprendem, trabalham e convivem, conterá:

- a. concepção de **projeto societário da escola**, explicitando que tipo de cidadão e de cidadã pretende formar e para qual sociedade, concepção de educação, de conhecimento e de escola, [...]
- b. objetivos que se propõem para alcançar esse ideário, e que darão rumo à proposta curricular, [...]
- c. descrição da metodologia a ser utilizada;
- d. descrição das formas de avaliação, [...]
- f. calendário escolar do período inicial das atividades a ser autorizada;
- g. número máximo de alunos a ser atendido por sala de aula. (MATO GROSSO, 2013) [grifos da pesquisadora].

Assim é, a partir de 2008, que o CEE/MT passa a usar o termo PPP com mais frequência, mas em 2013 ressalta a PP como inserida no PPP, transfere-se os graus de autonomia às escolas, quando determina a elaboração coletiva para a intencionalidade do espaço educativo, ainda que estabeleça procedimentos a serem seguidos e fundamentos.

A normativa em vigor que “estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências” (MATO GROSSO, 2015), refere-se à Resolução Normativa nº 002 de 29/04/2015, publicada no DOE/MT de 24/09/2015. Em relação à normativa de 2013, está toda reformulada e trata o PPP com muita especificidade, referenciando-o nas disposições gerais, bem como nas seções de cada etapa da Educação Básica.

Art. 9º **Os Projetos Políticos Pedagógicos - PPP** escolares devem garantir os seguintes princípios: I. igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. respeito à diversidade, à liberdade e apreço à tolerância; V. valorização da experiência extraescolar; VI. vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as

práticas sociais; VII. participação da comunidade escolar na elaboração e definição do projeto político pedagógico e regimento da unidade escolar.

[...]

Art. 14. **O projeto político-pedagógico** é instrumento da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional e representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

[...]

Art. 15. **O projeto político-pedagógico**, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos da aprendizagem, entendidos como cidadãos com direito à proteção e à participação social, deve contemplar: I. o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo; II. a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar; III. o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura professor- estudante e instituição escolar; IV. as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico; V. a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola; VI. os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil); VII. o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar; VIII. o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes; IX. as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros; X. a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda às normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional (MATO GROSSO, 2015, p.3). [grifos da pesquisadora]

Esses artigos da Resolução Normativa nº 002/2015/MT demonstram como o PPP é definido bem mais detalhadamente, apresentando a base da Educação assegurada na CF e na LDBEN nº 9.394/96, as instâncias da construção coletiva e, define-o como o instrumento da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das escolas. E ainda destacam que o PPP é mais do que um documento, mas “um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social” (MATO GROSSO, 2015, p.5), embora ainda associem as ações do PPP às dos Sistemas de avaliação interna e externa para fins de dados estatísticos.

Essa associação e os resultados das avaliações desses sistemas têm gerado no município de Cáceres-MT verdadeira competição entre as unidades escolares, inclusive, com as escolas municipais por evidência de uma administração municipal meritocrática, daquela

que promete retribuir com créditos especiais os gestores das escolas que se destacarem no IDEB.

4.1.2 A legislação educacional do município de Cáceres-MT

Como abordado em seções anteriores, o município de Cáceres tem um Sistema de Ensino Próprio que é composto pelo CMEC, pela SMED e pelas unidades escolares. Embora a SMED emita instruções e normas para a organização administrativa das unidades escolares por meio de portarias internas, decretos e informativos, estas devem obedecer às normativas legais da Educação do município de Cáceres-MT que são dadas pelo CMEC, com base na legislação estadual e nacional. Vejamos a composição e competência dos órgãos que compõem o Sistema Municipal de Educação, especificamente, o CMEC e a SMED.

4.1.2.1 O Conselho Municipal de Educação de Cáceres-MT (CMEC)

O município de Cáceres teve seu Conselho de Educação instituído no dia 16 de dezembro de 1997, pela Lei nº 1.431²³ e nessa época tinha a nomenclatura de *Conselho Municipal de Educação Básica*. Essa Lei foi alterada dez anos depois, por meio da Lei nº 2.064, de 12/04/2007²⁴, em que suprimiu diversos artigos e reformulou a composição do CMEC incluindo e retirando alguns segmentos, bem como incluindo outras Orientações.

Nesse intermédio de dez (10) anos, o Município, por meio da Câmara Municipal de Cáceres-MT, alterou a Lei Orgânica Municipal no ano de 2006, e, por meio da emenda nº 14 de 13/12/2006, organizou a composição do *Sistema Municipal de Educação*, conforme diz o Artigo 170-A:

Artigo 170-A - O Sistema Municipal de Educação compõe-se da Secretaria Municipal de Educação como órgão executor e mantenedor e do Conselho Municipal de Educação com suas funções deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora e de assessoramento a Secretaria Municipal de Educação e as instituições privadas de Educação Infantil. (artigo acrescido pela Emenda nº14 de 13/12/2006 (CÁCERES-MT, 2006, p.133) [grifos da autora].

²³ Dispõe sobre a composição, competência e estrutura do Conselho Municipal de Educação Básica.

²⁴ Altera a lei nº 1.431 de 16 de dezembro de 1997, que dispõe sobre a composição, competência e estrutura do Conselho Municipal de Educação Básica.

Embora determinado na Lei Orgânica do município, o Sistema Municipal de Educação de Cáceres-MT, permanece sem uma lei específica de composição durante seis (6) anos.

Em 2008, o número da lei do CMEC muda novamente e passa ser Lei Municipal nº 2.162²⁵ de 12/12/2008, com alterações em sua composição e na nomenclatura, que é a usada até hoje. Nessa época, houve um equívoco no setor de publicação das leis do Centro Operacional de Cáceres (COC) da Prefeitura Municipal de Cáceres (PMC), e foram feitas duas publicações da Lei de composição do CMEC com números diferentes, sendo uma publicada no dia 10/12/2008 como Lei nº. 2.159 e outra, publicada dois dias depois, ou seja, no dia 12 de dezembro 2008, a Lei nº 2.162. Essa última, logo após sua publicação com o mesmo teor, revogou tacitamente a Lei nº 2.159, e permaneceu em vigência até o ano de 2012.

No dia 03 de abril de 2012, foi promulgada a Lei Municipal nº 2.319 em que regulamentava a instituição do Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT. Nessa lei o CMEC é definido no artigo 7º como “o órgão político e administrativamente autônomo, de decisão colegiada, com funções deliberativa, consultiva, normativa, mobilizadora, fiscalizadora e de assessoramento à Secretaria Municipal de Educação” (CÁCERES-MT, 2008). E a necessidade de mais mudanças no número de conselheiros titulares, aprovadas pelo Conselho Pleno, que deveria contar com mais membros para compor o conselho pleno por definir que o CMEC constituir-se-ia de duas Câmaras, foi dada uma nova redação à Lei nº 2.162/2008, por meio da Lei nº 2.327²⁶, de 28 de maio de 2012, e, como órgão integrante do regulamentado Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT.

A Lei nº 2.327/2012, da forma como foi organizada e publicada, definiu em um único artigo a Lei nº 2.162/2008, dada logo no primeiro artigo com a seguinte redação: “Artigo 1º A lei nº 2.162 de 12 de dezembro de 2008 passa a ter a seguinte redação [...]” (CÁCERES-MT, 2012), sendo toda a Lei nº 2.162/2008 inserida nesse primeiro artigo, com as devidas mudanças de supressão e acréscimo de artigos, e assim passa a manter-se como lei integrada a uma nova lei. Dessa forma, o CMEC deve ser identificado como “Órgão colegiado do Sistema Municipal de Educação de Cáceres-MT, de caráter normativo, consultivo, deliberativo, fiscalizador, de controle social e de assessoramento à Secretaria”

²⁵ Define a composição, competência e estrutura do Conselho Municipal de Educação de Cáceres, e dá outras providências.

²⁶ Altera a que define a composição do Conselho Municipal de Educação de Cáceres e dá outras providências.

(CÁCERES-MT, 2012) instituído pela Lei nº 2.162, de 12 de dezembro de 2008, com nova redação dada pela Lei nº 2.327, de 28/05/2012.

Ao CMEC estão integradas a *Câmara de Acompanhamento, Controle Social, Comprovação e Fiscalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (Câmara do FUNDEB), que tem como finalidade acompanhar a repartição, transferência e aplicação dos recursos financeiros do FUNDEB no município de Cáceres-MT; e a Câmara de Educação Básica (CEB), com a finalidade de acompanhar as mudanças da legislação da Educação, o plano municipal de Educação e o acompanhamento dos processos de Credenciamento/Recredenciamento, Autorização e Renovação de Autorização das escolas municipais, bem como das escolas privadas que atendam à EI no Município, entre outras finalidades, em conformidade com a legislação vigente.

O CMEC atualmente é composto por 21 conselheiros (titulares e respectivos suplentes), que representam 16 segmentos, e é o responsável por identificar e analisar os problemas gerais da educação no município de Cáceres. Nas discussões implementadas pelo Conselho Pleno, o CMEC procura buscar alternativas e soluções educacionais, por meio da articulação entre o Poder Público e a Sociedade Civil organizada, coordenar juntamente com a SMED, as discussões e definições das políticas para a educação municipal, contribuir com o processo de descentralização e de fortalecimento do Sistema Municipal de Educação e atuar como órgão de integração entre outros Sistemas de Educação no estado e no país, bem como, com outros conselhos sociais no âmbito do município. Atuando, conforme consta no parágrafo único do artigo 7º da Lei do Sistema de Ensino de Cáceres-MT, “sem subordinação institucional ao poder executivo municipal, obedecendo aos princípios da representatividade e da pluralidade social” (CÁCERES, 2012).

Entre os atos normativos do CMEC que organizam: administrativo, pedagógica e juridicamente as instituições escolares e/ou fazem referência a PP ou ao PPP, destacam-se os seguintes:

✓ Resolução nº 005 de 27 de outubro de 2009 – Estabelece normas para oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Educação de Cáceres-MT, tendo como uma das exigências, a elaboração do PPP.

Art. 14 - O Conselho Municipal de Educação de Cáceres-MT emitirá a autorização para oferta de educação infantil e ensino fundamental conforme etapas e/ou modalidades solicitadas por até 05 (cinco) anos, mediante processo instruído com os documentos e informações, organizados seqüencialmente (sic) em 01 (uma) via

impressa, com páginas numeradas e rubricadas pelo dirigente/representante legal da instituição, atendendo os itens a seguir:

I. requerimento de solicitação de autorização para oferta da educação infantil e ensino fundamental à presidência do Conselho Municipal de Educação de Cáceres-MT, contendo denominação e endereço do estabelecimento de ensino;

II. cópia do ato de criação;

III. **Projeto Político Pedagógico**, com a devida ata da reunião que o aprovou ou equivalente, devendo conter:

a) descrição da filosofia, objetivos e metas da escola;

b) proposta curricular;

c) metodologia;

d) sistemática de avaliação;

e) matriz curricular;

f) calendário escolar do período inicial das atividades; [...]. (CÁCERES-MT, 2009) [grifos da pesquisadora].

Ao mesmo tempo em que há a exigência da Ata que comprove a aprovação do PPP, subentendendo-se que houve um coletivo que o discutiu e o aprovou, esse documento físico pode ser montado com os elementos definidos pelas alíneas de “a” a “f”, por uma equipe pedagógica e demonstrado, pronto, para a complementação dos profissionais (ou não) em reunião específica apenas no processo de condução para aprovação (ou não) desse documento com a formalização da Ata. Ainda assim, as alíneas demonstram que os elementos para comporem o documento são passíveis de grande discussão no espaço educativo, a considerar principalmente a alínea “a”, onde devem definir a filosofia, os objetivos e as metas da escola, ou seja, a finalidade e intencionalidade da escola devem aparecer na descrição desses elementos.

✓ Resolução nº 008 de 27 de outubro de 2009 – Estabelece normas para EI no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Cáceres – MT.

Nesta resolução, o Capítulo II, faz referência à organização da PP da Educação Infantil, e determina no artigo 6º a implementação de uma proposta que assegure o respeito, o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas, e no artigo 7º o que compete à escola na elaboração dessa proposta.

Art. 6º. A proposta pedagógica de instituição que oferece a educação infantil deve fundamentar-se numa concepção de criança enquanto cidadã, em processo de desenvolvimento, devendo contemplar práticas de educação e cuidados que possibilite (sic) o atendimento integrado e indivisível dos aspectos relativos à evolução corporal, emocional, cognitiva, lingüística (sic) e social das crianças.

Parágrafo único - Na elaboração e execução da proposta pedagógica será assegurada na forma da lei, o respeito aos princípios do pluralismo de idéias (sic) e de concepções pedagógicas

Art. 7º. Compete as escolas e/ou centros de educação infantil elaborar e executar sua proposta pedagógica, considerando:

I - concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem;

II - concepção de educação infantil a partir de uma concepção básica, articulada com os anos iniciais do ensino fundamental;

- III - finalidades e objetivos considerando princípios éticos e estéticos;
- IV - características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;
- V - regime de funcionamento;
- VI - espaço físico, instalações e equipamentos;
- VII- quadro de recursos humanos especificando cargos e funções, habilitações e níveis de escolaridade;
- VIII - metodologia utilizada, que atenda as especificidades infantis;
- IX - organização de turmas e relação professor/criança;
- X - organização do cotidiano do trabalho junto às crianças;
- XI - proposta de articulação da instituição com a família e a comunidade;
- XII- processo de avaliação do desenvolvimento integral da criança, considerando as fases evolutivas da mesma mediante observação, registro e acompanhamento. (CÁCERES-MT, 2009) [grifos do autor].

✓ Resolução nº 009 de 08 de dezembro de 2009 – Dispõe sobre a implantação e organização do Ensino Fundamental de Nove anos, no Sistema Municipal de Educação de Cáceres-MT, e dá outras providências.

Nessa Resolução, o Capítulo III *Do Projeto Político Pedagógico* é exclusivo para orientação da elaboração do PPP, que traz nos seus artigos as instruções para as instituições de ensino contemplar em seus projetos os aspectos políticos, estéticos, o respeito ao desenvolvimento dos alunos, a responsabilidade, e assegurar as Diretrizes Curriculares Nacionais e a reorganização coletiva do PPP em um aspecto específico.

Art. 13 - As instituições escolares deverão contemplar na organização do PPP as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental observando os seguintes princípios:

- I. éticos - calcados na autonomia, na responsabilidade, na solidariedade e no respeito ao bem comum;
- II. políticos - calcados nos direitos e deveres de cidadania, no exercício da criticidade e no exercício democrático;
- III. estéticos da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

§1º- O PPP deverá assegurar à criança e ao adolescente o direito à aprendizagem, respeitando o processo de desenvolvimento humano e a diversidade existente, com vistas à construção de sua identidade e autonomia.

§2º- O primeiro ano do ensino fundamental não se limitará a codificação e decodificação da leitura e da escrita, mas garantirá atividades que assegurem a imersão no processo de alfabetização de forma lúdica e prazerosa qualificando o tempo e a continuidade do cuidar e educar.

§3º- O PPP para os anos iniciais do ensino fundamental deve assegurar que a transição da educação infantil para a referida etapa efetive-se de forma a evitar rupturas no processo ensino-aprendizagem, resguardando o desenvolvimento infantil quanto aos aspectos emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos (sic) e culturais-

Art. 14 - A escola deverá reorganizar o PPP de forma coletiva e participativa tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura do ensino fundamental organizada em nove anos (CÁCERES-MT, 2009) [grifos do autor].

O CMEC, com todo esse contexto de instituição e composição, como forma de estabelecer-se enquanto espaço e onde cada segmento ali representado ao longo de sua existência, a cada época, seus membros foram buscando formas de estabelecer esse espaço

social ao fim que se destina, de reunir seus representantes, sejam eles das instituições de ensino, do poder público ou da sociedade civil, para as discussões pertinentes ao encaminhamento da Educação no município de Cáceres-MT.

É importante reforçar como é essencial que os profissionais ocupem de fato esses espaços de discussões e controle social para que assegurem, na forma da lei, os direitos da profissão, dos alunos e da qualidade na educação. Isso demonstra maturidade e comprometimento com a Educação pública municipal, mas que ainda é uma dificuldade muito evidente no CMEC, que, muitas vezes, precisa muitos argumentos para convencer as pessoas para fazer parte desse órgão, fato é que há sempre vacância em sua composição.

4.1.2.2 A Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT (SMED)

A Secretaria Municipal de Cáceres – MT é também órgão integrante do Sistema de Ensino de Cáceres-MT, assim definido no artigo 4º da Lei nº 2.319/2012

Artigo 4º A Secretaria Municipal de Educação é o órgão executivo das políticas de educação básica e tem como função planejar, coordenar, executar, orientar, acompanhar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino a cargo do poder público municipal no âmbito da educação básica.

Artigo 5º Para cumprir suas atribuições, a Secretaria Municipal de Educação contará com:

- I. estrutura administrativa e quadro pessoal próprios;
- II. contas bancárias próprias para movimento dos recursos, vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, movimentadas pelo titular da Secretaria de Educação em conjunto com a Tesouraria e Secretaria de Finanças (CÁCERES-MT, 2006) [grifos da autora].

O papel da SMED, principalmente na questão financeira, é muito importante, por ser a executora das políticas públicas e atuar no gerenciamento dos recursos para manutenção das instituições escolares. E sua articulação junto às instituições escolares é imprescindível para que compreenda e acate as decisões coletivas, entendendo que estão na escola, os sujeitos, representados pelos seus segmentos, capazes de expor o que é necessário para atender ao público com responsabilidade, democracia e efetivamente, diante das necessidades que o espaço possui e necessita para as efetivas mudanças.

Ao considerar o PPP da escola o instrumento que garante a reflexão da escola e a gestão democrática do espaço educativo, como sustentam os autores apontados nas seções anteriores, estes também defendem que as mudanças na escola não devem ser produzidas fora dela, mas a partir dela mesma, como uma *qualidade negociada*, segundo os conceitos de

Freitas; Sordi, Malavasi, Freitas (2014), na ideia da exclusão das decisões verticalizadas, autoritárias, e, de certa forma, fora da realidade da escola.

A ideia de que a mudança seja um processo está fortemente presente no conceito de qualidade negociada. A mudança é uma *construção local apoiada* e não uma transferência desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição local (FREITAS; SORDI, MALAVASI, FREITAS, 2014,p.39) [grifo do autor].

Então, a função da SMED é buscar alternativas e ações que acolham as decisões das instituições escolares, bem como, exercer as atribuições especificadas na Lei do Sistema Municipal de Ensino que é a de planejar as atividades de ensino do poder público municipal em comum acordo e articulação de todos os integrantes desse Sistema, ou seja, da Secretaria juntamente com o CMEC e as unidades escolares do município representados no conselho pleno, e também, garantir a autonomia financeira dessas unidades, conforme exposto no artigo 6º que diz: “As ações da Secretaria Municipal de Educação se pautarão pelos princípios de gestão democrática, pela produtividade, pela racionalidade sistêmica e pela autonomia das unidades escolares” (CÁCERES-MT, 2006).

O que não pode acontecer é a desarticulação entre os órgãos do Sistema Municipal de Ensino, um assumir as funções de outros, a exemplo, a publicação de decretos, instruções normativas e informativos que não respeitam as normas estabelecidas pelo órgão normatizador, neste caso, o CMEC.

Tratando especificamente da elaboração do PPP, a SMED emitiu a Instrução Normativa nº 001 (Anexo A) em 06 de agosto de 2014, publicada no DO da Associação Mato-grossense dos Municípios (AMM) no dia 18 de novembro de 2016, em que estabeleceu um roteiro para que as instituições escolares do Sistema de Ensino de Cáceres-MT norteiem-se na elaboração de seus PPPs, pois nela “Estabelece orientações para a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP das Instituições de Ensino de Educação Básica no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Cáceres-MT” (CÁCERES-MT, 2014).

Ainda sobre a Instrução Normativa nº 001/2014, enquanto legislação, mesmo que a SMED não seja um órgão normatizador dentro do Sistema de Ensino de Cáceres-MT, a tendência das escolas é segui-la com rigorosidade pela sua representação no Sistema enquanto órgão executor/financiador das ações. Essa Instrução Normativa apresenta na parte das *Referências Bibliográficas* os conceitos teóricos de António Nóvoa (1999), Rui Canário *in*:

Moacir Gadotti (1994); sobre a legislação cita a LDBEN nº 9.394/1996 e a Resolução nº 005/2009/CMEC. A estrutura dessa normativa foi demonstrada no esquema da subseção 3.2.

Ainda em cumprimento da LDBEN nº 9.394/1996, as instituições de ensino do Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT têm asseguradas em lei a Gestão Democrática, por meio da Lei Municipal nº 1.807 de 21 de novembro de 2002 que “dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino do município de Cáceres, na forma que especifica” (CÁCERES-MT, 2002). Nessa Lei, são assegurados às unidades escolares a autonomia administrativa e os fundamentos básicos da Gestão Democrática, conforme preveem os Artigos 3º e 2º, respectivamente. Os fundamentos básicos referem-se a:

I – garantia do padrão de qualidade; **II** – compromisso com o sucesso do aluno em todas as unidades escolares; **III** – participação dos segmentos da comunidade escolar em instâncias, entidades e órgãos colegiados da Educação; **IV** – autonomia das Unidades de Ensino nas esferas administrativas, pedagógica e financeira; **V** – transparência e eficiência em todas as etapas dos processos da Gestão Democrática e no uso dos recursos públicos e privados repassados para o atendimento das Unidades de Ensino da Rede (CÁCERES-MT, 2002, p.1).

No teor do Capítulo III rege sobre a forma da administração das unidades escolares, e ressalta sobre o PPP nos incisos X e XI do Artigo 6º que diz:

X – elaborar o Plano Político Pedagógico (P.P.P) da Escola, priorizando os problemas detectados por diagnósticos;
XI – submeter o Plano Político Pedagógico (P.P.P) à aprovação do Conselho Escolar, **inclusive os planos de aplicação financeira nele incluídos;**
XII – manter arquivo atualizados e à disposição da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, os registros da Assembleia Geral, do Conselho Escolar, do Plano Político Pedagógico (P.P.P) e do Relatório Anual (CÁCERES – MT, 2002) [grifos do autor e da pesquisadora].

A citada Lei de Gestão Democrática de 2002 é uma lei vigente e que está com muitos incisos defasados. Observa-se que o Conselho Municipal de Educação não é citado como avaliador do PPP e em nenhuma outra ação disposta nessa lei. A base legislativa citada, ora referia-se ao CEE/MT ora por Decreto da Administração Municipal de Cáceres-MT, a exemplo do inciso VI do artigo 42, que rege o seguinte:

Artigo 42–São atribuições do Professor Articulador:

[...]

VI - promover os avanços desses alunos para o Ciclo seguinte em qualquer época do ano assim que tiverem superado as dificuldades, conforme estabelece a **Resolução nº 150/99 do Conselho Estadual de Educação –CEE/MT, e o Decreto nº 241, de 23 de julho de 2001-SMEC/MT.** (CÁCERES-MT, 2002) [grifos da pesquisadora].

Na evidência desse artigo 42, em que demonstra as atribuições do Professor Articulador, que tem a função de “trabalhar o (sic) alunos ou grupo de alunos, conforme as dificuldades específicas de cada um, descritas nos relatórios dos alunos”, é um profissional que não está presente nas escolas municipais. As escolas pesquisadas que têm no quadro de pessoal, profissionais com essas funções de professores *articuladores*, são alguns que estão em *desvio de função por orientação médica*, nesse caso, como acontece na Escola Municipal Jardim Sublime. Os professores nessa condição desenvolvem projetos de atendimento aos alunos tidos com *dificuldades de alfabetização*, indicados pelos professores regentes de cada turma, que ministram aulas de *Reforço Escolar*, para todos os alunos do Ciclo de Alfabetização (os três primeiros anos) e dos anos seguintes.

Conversava com o(a) Professor(a) e este(a) me contou que está em desvio de função e atende os alunos com dificuldades de alfabetização. Disse que hoje são catorze alunos que estão no Projeto de Alfabetização, e são alunos oriundos do 3º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Disse ainda que, de todos os(as) alunos(as) nesse projeto, apenas uma aluna, da turma do 8º ano, ‘é desinteressada, mas não tem nenhum problema de saúde’. Disse ainda que vem de uma família desestruturada e que está na fase de querer apenas namoro (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 20/06/2017 - INFORMAÇÃO VERBAL).

Além do projeto de Reforço Escolar, que visa o acompanhamento dos alunos tidos com *dificuldades de aprendizagens*, a equipe gestora dessa unidade escolar também desenvolve um projeto com mais profissionais em desvio de função, chamado *Apoio Pedagógico aos alunos e alunas 2017*, que diz ser baseado em experiências positivas em outros anos pelo aproveitamento pedagógico dos(as) alunos(as) participantes e exaltam como função da escola o inciso V do artigo 12 da LDBEN nº 9.394/1996, de que é preciso “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”; bem como a alínea “e” do inciso V do artigo 24 sobre a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”.

Para cumprir essas normativas, a SMED usa da prerrogativa de “aproveitamento de profissionais em desvio de função” nesses espaços educativos, mas não há no quadro das escolas pesquisadas profissionais efetivos ou contratados como professor articulador. Ainda

como exemplo, nessa mesma escola, tem outro(a) profissional em desvio de função que está na Coordenação do Programa Novo Mais Educação²⁷.

Isso evidencia que a Lei de Gestão Democrática prevê condições mínimas de estrutura administrativa para obtenção de resultados positivos, mas que a SMED enquanto órgão executor e financiador dessas ações que deve articular-se aos demais órgãos do sistema, não se compromete às próprias funções, assim como não cumpre algumas decisões colegiadas, e ainda busca alternativas não legais, que nem sempre agradam aos profissionais envolvidos.

Atualmente, tem formada uma comissão para atualização dessa Lei de Gestão Democrática que está em fase final de reformulação para ser apresentada em Assembleia Geral, e possui representantes do CMEC, da SMED e do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Cáceres – MT (SSPM).

4.2 A questão da reflexão, da autonomia e da prática pedagógica e a sua relação com PPP elaborado coletivamente

Em todo esse contexto de implementação dada pela legislação para o envolvimento e a elaboração de um PPP, assim como ações determinantes, não há como negar que esse se constitui um documento legal, portanto, deve ser elaborado pela unidade escolar.

Assim, ao considerar que o PPP se constitui como um instrumento legal sim, porém, vai além, é essencial e importante para se colocar em prática um conjunto de definições de cada unidade escolar, portanto, tem que ser resultado de um trabalho coletivo, o que torna sua elaboração e execução complexas, minuciosas e que exige uma articulação teorizada e democrática. Dessa forma, é inconcebível que este seja uma reprodução de outros documentos, ou dele mesmo, apenas como modo de conservar o que se tem ou se propôs em outras instituições escolares anteriormente, isso o tornaria apenas como um instrumento para cumprir uma norma legal emanada do sistema. O PPP é “um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola” (FREITAS; SORDI, MALAVASI, FREITAS, 2014, p.40).

²⁷ O Novo Mais Educação é um programa do Governo Federal reformulado em 2016 em busca de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental aumentando a jornada escolar de crianças e adolescentes, forma ainda muito questionada pelos educadores e profissionais da educação quanto a sua ideia original que era proporcionar a escola integral com inserção de outras atividades necessárias ao processo de formação do ser humano.

O fato é, conceber e executar um PPP exige pelo menos duas demandas: por um lado é cumprir os elementos reguladores do funcionamento da educação escolar brasileira, e por outro, exercer uma conquista de ampliação da educação ao acesso do público e à gestão democrática, daquela tão sonhada autonomia que busca toda instituição escolar pública para também formar sujeitos autônomos e críticos.

Analisar a legislação e as teorias sobre o PPP aguça outros questionamentos, como: os profissionais do ensino compreendem o que é o PPP além dessa norma legal? conseguem elaborá-lo, de forma que a proposta curricular nele inserida e estabelecida não seja o instrumento utilizado para manter e/ou fortalecer a submissão do homem nesse sistema capitalista? Conseguem responder a que escola queremos? Há profissionais reflexivos para provocar as mudanças necessárias no próprio contexto e além dele (do contexto)? O que é ser um professor reflexivo?

Sobre a questão do professor reflexivo, Pimenta (2012) promove uma discussão aprofundada para compreensão da palavra reflexão adjetivada e dada ao profissional docente como se fosse atributo de todo professor. E nessa discussão sobre a “moda” do que é ser um professor reflexivo, a autora traz algumas críticas e compreensões para fortalecer o conceito do que é professor reflexivo, e a princípio afirma que:

Todo ser humano reflete. Aliás, é isso o que diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de ‘professor reflexivo?’ De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (PIMENTA, 2012, p.22) [grifos da autora].

E, partindo do princípio de que todos os profissionais refletem, Pimenta (2012) faz também uma análise crítica às concepções de Donald Schön²⁸ que, segundo ela, contribuíram de forma significativa para o desencadeamento de novas questões e pesquisas na área de formação de professores, colocando em pauta grandes discussões, entre elas, o próprio PPP e a formação continuada. Schön defende a ideia de que o professor é o sujeito protagonista das mudanças e inovações por meio da reflexão de sua prática educativa. E, no diálogo com outros autores, Pimenta (2012) pondera sobre vários conceitos dados a respeito do professor reflexivo que contrapõem a posição de Schön em colocar o professor como protagonista das

²⁸Donald Schön (1930 - 1997) – pedagogo e filósofo nascido em Boston (USA), estudioso da reflexão na educação e sobre a aprendizagem.

transformações. Segundo Liston e Zeichner (1993 *apud* PIMENTA, 2012), essa posição poderia levar à banalização da perspectiva da reflexão pela limitação dos profissionais em considerar apenas o contexto em que atuam.

Nessa perspectiva, a autora discorre sobre o tema Formação de profissionais e a dimensão da reflexão no contexto escolar e, baseando-se no pensamento de Pérez-Gómez (1992), Pimenta (2012, p.28) nos diz que:

[...] a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Nesse sentido, quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido. A transformação da prática dos professores deve ser dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social.

Conforme se pode perceber, no contexto do pensar o professor e a sua formação, não se distancia o pensar a escola e a sua intencionalidade na dimensão social. E ao pensar como deve ser a formação inicial e continuada do professor, o que ele “deve” ensinar, como ele “deve” se formar e qual a condição para desenvolver o trabalho docente, são formas de estabelecer quais as metas a alcançar no processo educacional da instituição escolar, que organiza seus próprios princípios e estratégias de ensino. Assim como o pensar do professor reflexivo tenha que ser além da realidade da sala de aula, para não incorrer na individualização, pensando-se a escola para além de seus muros.

Esse processo permanente de reflexão oferece ao professor e a todos os sujeitos envolvidos no processo de construção do PPP à reformulação dos conceitos da Educação, sua finalidade e compreensão da importância que exerce para a organização social de um país e seu sistema de ensino, principalmente o de formar o cidadão capaz de compreender as tramas da sociedade, desejo de todos os estabelecimentos de ensino.

Ao considerar o PPP como um planejamento de ação que envolve o coletivo escolar e contribui para as mudanças nas práticas pedagógicas e concepções de todos os agentes que compõem a comunidade escolar, todos estes agentes assumem responsabilidades e compromissos, o que pode desenvolver o sentimento de pertencimento. Essas responsabilidades são traduzidas em metas estabelecidas e articuladas ao contexto social e

político, então para cumprir determinadas políticas públicas, mas que também atendam aos interesses desse coletivo em busca de formar cidadãos críticos.

Um projeto político-pedagógico emancipador articula-se com a reconstrução da formação continuada de toda a comunidade envolvida. Nesse sentido, reconstruir o projeto político-pedagógico da escola é envolver as famílias (responsáveis), os professores (de todas as áreas e disciplinas e das mais diversas funções), os alunos, os funcionários (merendeiro(a), faxineiro(a), jardineiro(a), secretário(a), telefonista) e comunidade (associação de bairro, universidades, escolas públicas e privadas, vizinhança, Poder Executivo, Legislativo e Judiciário do município, da região, do estado e do país, igrejas, movimentos sociais, ONGs, Conselho da Criança e do Adolescente, orçamento participativo, organizações nacionais e internacionais, setores como comércio, indústria, turismo, saúde etc.). Todos esses segmentos têm direito a participar das discussões a respeito da educação, envolvendo-se na reconstrução do projeto político-pedagógico da escola, da sociedade, no sentido de que todos possam aprender solidária e responsabilmente; a entender sobre si, sobre o mundo e as relações que se estabelecem, sobre os problemas gerados e o que precisam fazer para que haja melhoria de qualidade de vida no planeta. Ter um projeto político-pedagógico reconstruído é envolver todos em um amplo processo de reflexão a respeito do que têm e do que querem para o futuro do mundo, da nação, do município, da escola, dos indivíduos e dos grupos de seres vivos com os quais se relacionam (MEURER, 2012, p.95).

Nessa perspectiva, todos são colaboradores na forma de pensar a escola, segmentos complementares que contribuem com seus conhecimentos específicos de interpretar e entender o enredo social. Na promoção de formação continuada para aprimorar e adquirir novos conhecimentos do pensar a escola, em cada ser humano deve estar implícito o desejo de compreender o mundo e a sociedade, para que não se torne um mero “produto” do sistema capitalista que molda profissionais técnicos, obedientes e reprodutores das ideias de um grupo específico da sociedade. Há a necessidade de se pensar a escola e planejá-la num complexo maior. Por isso, é importante promover na equipe escolar extensivo à sociedade em geral, momentos que contribuam para o pensar dessa sociedade e das práticas educativas e pedagógicas, para perceber a conjuntura social na qual está inserida a instituição escolar, impregnada de valores, e assim, possa definir normas e estratégias educacionais, planejar ações e contribuir na edificação de um sistema de ensino com princípios que buscam aperfeiçoar os instrumentos e as técnicas pedagógicas na incansável busca pela qualidade da educação oferecida.

Por ser um processo exigido por lei, é preciso instrumentalizar em documento, mas é preciso ir além, usar dessa instrumentalização para vencer a própria formalidade, no sentido amplo da emancipação dos direitos da cidadania na luta política e da exclusão da desigualdade social. E por meio de sua construção e aplicabilidade, proporcionar a emancipação do coletivo escolar com o constante estudo, considerando que o ser humano está

em pleno crescimento diante do mundo e em constante mudança. É preciso buscar esse conhecimento baseando-se nas teorias existentes, nas observações de comportamentos, experiências e com elas formar novos conceitos, não apenas para explicar novos fenômenos, mas para entendê-los, na auto-organização e na flexibilidade, porque rever conceitos é necessário, e os próprios conceitos só podem ser superados quando temos capacidade de nortear novos conhecimentos.

Assim, é no exercício da cidadania presente nos processos de discussões, debates, mobilizações, construções de metas e objetivos de curto, médio e longo prazo, que são ações inerentes da própria ação democrática, ocupando espaços sociais para a estruturação e o fortalecimento da instituição escolar, é possível fazer com que todos os componentes dos segmentos da comunidade escolar desenvolvam esse processo de reflexão diário, por meio das contribuições nas práticas administrativas e pedagógicas e reconhecimento da importância do próprio PPP como instrumento de emancipação dos sujeitos que o elaboram/executam na otimização desse processo democrático.

5 A (DES)CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CÁCERES-MT

São apresentadas nesta seção as categorias/subcategorias e as inferências reflexivas da pesquisadora sobre os dados recolhidos sobre a (des)construção do PPP de duas escolas municipais de Cáceres-MT por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), cuja análise consiste em delimitar as unidades de contexto e de registro com ideias constituintes do tipo temas, categorizadas pelo contexto dos objetivos geral e específicos e com base nos dados levantados por meio dos instrumentos apontados da pesquisa.

Neste processo de categorização para análise dos dados da pesquisa, optou-se por classificar os elementos conforme demonstrado no Esquema 4, da subseção 2.3, para responder os objetivos específicos da pesquisa.

Com as categorias e subcategorias definidas, nas subseções, a seguir, apresentam-se os dados, e os conceitos sobre as temáticas definidas no processo de categorização e subcategorização, com inferências e interpretações fundamentadas nos estudos teóricos e normativas apresentados.

5.1 Categoria - Os conceitos de Educação: processo e currículo

Toda ação do ser humano tem um rumo pré-estabelecido que norteia os seus caminhos, com a flexibilidade necessária, para adaptar-se aos *moldes sociais*, estes moldes repletos de informações e intenções que requerem das pessoas, em geral, muito conhecimento, pois a sociedade brasileira, que é caracteristicamente capitalista, traz na sua organização educacional, *consequências* para verdadeira formação de um ser humano emancipado.

A responsabilidade educacional aumenta à medida da proporção da influência que se tem do espaço que se ocupa na sociedade, como exemplos, os espaços da família e da religião. E a escola, em relação às demais instituições sociais, é muito responsabilizada pela formação dos seres humanos, e não apenas sob a regência das ciências, mas em todos os aspectos, principalmente nos conceitos e expectativas que se têm sobre o *futuro* de cada pessoa que está presente nela, a qual é medida pelos conceitos e anseios da família, que rege no seio da sua cultura educacional a formação de homens para o trabalho sedentos pela riqueza e o lucro, porque são assediados constantemente pelo consumismo, pelo ter. Assim, nesse contexto,

educar assume vários sentidos para família, para escola e para sociedade em geral, bem como a tendência da família depositar todas as expectativas na educação formal.

Diante da responsabilidade sobre a educação, a EMCG diz que:

[...] é preciso que a escola tenha uma filosofia claramente definida e ações bem planejadas e executadas. Assim sendo, faz-se necessário ter clareza da visão de sociedade, de educação, de instituição escolar, de ser humano, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem que pautam suas ações (PPP/EMCG, 2016, p.7)

Mesmo perante esse entendimento, a EMCG não explicita claramente em seu PPP o próprio conceito de Educação, mas apresenta-o subtendido no ponto de vista de Mello²⁹:

Toda educação reflete anseios culturais e temporais atendendo sempre a fins especiais em consonância com a sociedade em determinado tempo e lugar. A premissa básica da educação é indubitável o pleno desenvolvimento do ser humano, individual e da sociedade como um todo. A educação entendida como o desenvolvimento das potencialidades de todos os inerentes valores do ser humano, é a tônica comum a todos os povos que visam à formação integral do indivíduo (MELLO *apud* EMCG, 2016, p.7).

Com base nessa concepção, a escola expõe que toda formação está voltada para o desenvolvimento do potencial iminente de cada ser humano, revelado pelo contexto cultural em que vive, podendo-se assim dizer, dos estímulos e das condições em que vive. E compreende a aprendizagem como

[...] construção constante, que se dá a partir de interações que os sujeitos estabelecem entre si e com o meio em que vivem. O conhecimento que se constrói a partir dessas relações mobiliza no indivíduo, a criação, a significação e resignificação de conceitos anteriormente construídos levando-os as novas investigações. (PPP/EMCG, 2016, p.7)

Quanto ao ato de educar, a EMJS diz que ela:

[...] busca **educar para o futuro**, conduzindo o aluno a realizar-se enquanto sujeito formador de opinião, assegurando-lhe uma educação de qualidade num ambiente criativo e de respeito ao próximo. É uma escola inovadora e atrativa, voltada para uma **visão global do processo educativo**, características reconhecidas pela comunidade. Mesmo sem equipamentos sofisticados, auditório e outras comodidades, está sempre em busca de uma educação de qualidade para todos. Os alunos são, em sua maioria, de famílias de trabalhadores assalariados que depositam na escola a esperança de dias melhores (PPP/EMJS, 2017, p.3) [grifos da pesquisadora].

²⁹ O PPP não possui uma página específica de referências bibliográficas, mas traz a informação de que é um conceito retirado do artigo *A formação do indivíduo e os direitos humanos* de Márcia Mello Costa de Liberal, da Universidade Federal da Bahia/ICDS.

Ainda que os conceitos de ambas as escolas apresentem a ideia da formação com respeito ao processo criativo, sendo uma construção dada pelas interações estabelecidas entre as pessoas na sociedade, em busca da qualidade, estes apresentam algumas contradições.

A EMCG diz da educação planejada e executada com base no conhecimento da sociedade que *visa o pleno desenvolvimento do ser humano*, mas traz conceitos voltados às potencialidades, que não proporcionam exatamente o pleno desenvolvimento, mas tão somente o que é inerente a pessoa, o que pode ser unilateral, uma educação equalizadora.

A escola EMJS, ao definir o ato de educar, apresenta algumas contradições conceituais, porque ao mesmo tempo em que se apresenta como *escola atrativa*, quase nada faz de diferente das demais escolas tradicionais, não se entende como uma instituição que busca ações diferenciadas para envolver os alunos nas atividades, assim como apresenta Pistrak (2000) sobre a importância da participação das crianças em todo processo de decisões da escola e que haja um dinamismo de novos caminhos, para configurar-se nessa atração e co-responsabilidade. Veiga (2014) ao falar de ato educacional formal, diz sobre a implementação de novas formas de conceber a escola. Porém, a EMJS apresenta-se com a organização educacional como todas as demais escolas, qual seria a inovação, a atração? Pois a própria condição de colocar-se com uma *educação para o futuro*, deixa subtendido que a forma concebida da educação será mantida nesse “futuro”, principalmente ao considerar as concepções de Freitas (2016), da tendência educacional voltada para as avaliações externas, sendo esta a *visão global do processo educativo*, ou seja, também voltada para os aspectos da competitividade, como é o mercado do trabalho. Ao equalizar a comunidade enquanto *trabalhadores assalariados*, associa a qualidade da educação no *oferecimento de dias melhores*. Então, mantém-se a organização de uma escola por disciplina (ainda que inovadora) que, segundo Marx (2007), contribui para manter a unilateralidade do trabalho como perspectiva do homem no futuro, enquanto trabalhador, assalariado e subserviente, ainda mais que o sistema social tem como base o capitalismo.

É eminente a necessidade de que a escola precisa repensar a função social e ter como base educacional, uma resistência que emancipa e transforma, e não que molda o homem.

Nessa perspectiva da heterogeneidade, torna-se essencial conhecer, discutir e inferir sobre as políticas públicas educacionais em busca da *qualidade negociada*, conceituada por Freitas, Sordi, Malavasi, Freitas (2014). E na atual conjuntura sócio-político-educacional brasileira, as pessoas encontram-se num período de crise da democracia com mudanças radicais, interferências diárias, exigências que estão *caindo na cabeça* do povo, que, se a

população não tomar conhecimento, não saberemos aonde vai parar com esse ciclo de mudanças radicais desrespeitando todo um processo democrático que se havia construído no país.

A EMJS, sobre o processo educacional, diz que:

O processo de escolarização ao ser almejado pela sociedade, de modo geral, extrapola, atualmente, tudo que se pensava dos sistemas educacionais. O conceito de escola transmissora de informações, suficiente no passado – em que se pensava que a qualidade de conteúdos criada pela sociedade poderia ser abarcada por um sujeito – tem sido substituído por um conceito de escola, que centra sua prática na construção do conhecimento por sujeitos históricos, circunscritos as suas realidades. De principal fonte irradiadora de informações, a escola assume hoje em dia sua função orientadora da reflexão e ação permanente (PPP/EMJS, 2017, p.10).

Os sistemas educacionais foram criados para dar exatamente os graus de autonomia e gestão democrática e participativa para as escolas, como previstos na LDBEN nº 9.394/1996, justamente para refletir sobre a função social da instituição escolar, para superar a fase da escola como transmissora de conhecimento e se ter instituições na concepção progressista de Paulo Freire, que enxerga os espaços educativos como a possibilidade da troca de experiências, em que ambos os sujeitos, professor/aluno, aprendem mutuamente, garantindo a implementação da ação transformadora da prática pedagógica. E para alcançar toda essa perspectiva de formação integral do homem, enquanto *sujeito participante*, é contribuir e acreditar que todo ser humano é capaz de transformar-se e de transformar o mundo.

Ainda que a constituição de uma base democrática na organização seja o conceito da maioria da população, a visão educacional formal não consegue desvincular-se da ideia hierarquizada da sociedade, presente na organização da família e das instituições em geral. Os conceitos apresentados pelas escolas são também em torno da democracia, mas é preciso questionar que democracia é essa e que democracia é possível nessa sociedade. No entanto, antes de mais nada, entende-se que é preciso desnaturalizar os conceitos existentes e acreditar que é possível uma mudança com discussões baseadas na consciência crítica e de esperança, para que as ações da escola, representante da educação formal, tornem-se *práxis* que emancipa.

Percebe-se também a necessidade de desmitificar a ideia da hierarquização no processo educativo, o que não tem sido fácil, pois a própria estrutura escolar estimula essa condição. A EMJS ao colocar-se como protagonista de uma educação “*inovadora e atrativa com a visão global do processo educativo*” (PPP da EMJS, 2017, p.3), destaca que no seu

processo educativo propõe uma metodologia transformadora focada na resolução dos problemas de aprendizagem de seus alunos:

[...] com objetivos de ensino voltados eminentemente para a reelaboração e produção de conhecimentos, tendo em vista o que for detectado em nossos alunos, as dificuldades na compreensão de alguns conteúdos, **principalmente com relação à disciplina de Matemática e Português**, serão acompanhados diariamente e paralelamente de forma que possamos fornecer subsídio forte e constante para que os mesmos o possam ingressar nos valores da aprendizagem que satisfaça os regulamentos exigidos a sua aprovação (PPP/EMJS, 2017, p.7).

Até mesmo na organização curricular, por disciplinas, dimensiona-se o grau de importância maior para Português e Matemática, o que, às vezes, ocasiona o demérito de outras. E sem dimensionar sobre o processo educativo citado, está implícita a ideia de que o global está voltado para a valorização dessas duas disciplinas, talvez influenciada (ou não) negativamente pela proposta latente da corrida pelo melhor desempenho no ranking das avaliações externas nacionais, uma inversão conceitual que tem afetado a maioria das escolas brasileiras, como destaca Freitas (2016, p.1):

Com a ênfase em ‘bater metas’ no Ideb, as escolas de ‘sucesso’ serão aquelas que treinarem os alunos para se sair bem nas provas de matemática e português. Uma total inversão dos objetivos da formação humana. Esta é a ‘filosofia educacional’ que deverá se fortalecer no país. O atual governo deverá estabelecer incentivos para isso também, agravando mais ainda a ‘corrida para nenhum lugar’.

A avaliação das escolas públicas no Brasil pelo sistema nacional está prevista pela LDBEN nº 9.394/96, no inciso VI do artigo 9º, que diz que a União tem a incumbência de “assegurar **processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental**, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996) [grifo da pesquisadora]. Mas, essa avaliação das escolas públicas já acontecia antes de 1996, já na década de 1990.

Diante dessa incumbência, o MEC, responsável pelas ações da Educação Nacional, conforme previsto pela CF/1988, publicou entre tantas outras, as Portarias nº 482 de 07/06/2013 que institui as *Diretrizes Básicas sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), que na sua função estabeleceu três avaliações: (1) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); (2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil); (3) a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); e a nº 867 de 04/07/2012 estabelecendo o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC).

Atualmente, o SAEB e a Prova Brasil são as avaliações que compõem esse sistema de avaliação da Educação no Brasil, sendo a Prova Brasil (criada em 2005) para avaliar todas as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) dos municípios com relação às disciplinas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (problemas); e o SAEB (1990) que avalia a parte dos alunos do 5º e 9º do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, das unidades de federação. O resultado dessas avaliações, juntamente com o censo escolar, são as bases de dados para o cálculo do IDEB.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, ao descrever sobre os PPPs das escolas, apresentam os itens que devem constar na organização curricular, determinando, inclusive, o acompanhamento das avaliações externas:

Reconhecendo o currículo como coração que faz pulsar o trabalho pedagógico na sua multidimensionalidade e dinamicidade, o projeto político-pedagógico deve constituir-se:

[...]

IV – de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros (BRASIL, 2013, p.48)

Diante do exposto, e das determinações legais, as escolas têm organizado seus currículos com metas estabelecidas para o aumento desse índice de avaliação, porque, o resultado dado, por meio do IDEB, é divulgado em todas as mídias nacionais, enfatizando os valores e, de certa forma, faz com que a população acompanhe tais resultados, pressionando as escolas. Com isso, há grande possibilidade de escolas “treinarem” os alunos dessas turmas, para que possam elevar seus índices e obterem o “sucesso”, como a crítica feita por Freitas (2016), como de maior valorização das disciplinas de Português e Matemática e de que os índices do IDEB não demonstram, de fato, a realidade da escola, portanto, mesmo que haja aumento desse índice, este “progresso de médias padronizadas” não é garantia de qualidade.

Assim, analisada dessa forma, esta produtividade de avaliações externas trata a educação mais como um produto do que propriamente um processo de ações educativas.

O atual prefeito deste município de Cáceres - MT, em notícia³⁰ divulgada no *site* da prefeitura, expressa essa concepção, ao destacar que “[...] o objetivo principal da implantação

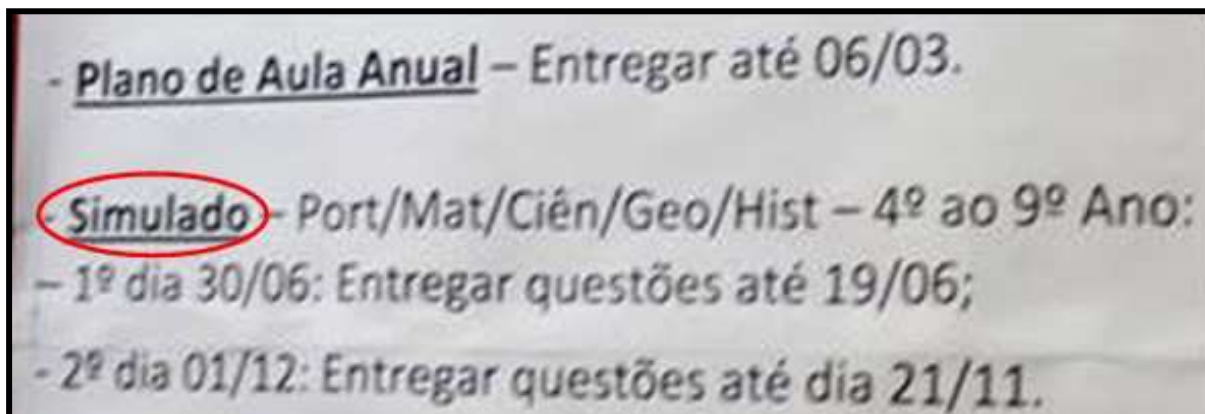
³⁰ <http://www.caceres.mt.gov.br/Noticia/5010/caceres-investe-na-qualidade-do-ensino-nas-escolas-municipais#.WrT7KojwYdU> -endereço eletrônico da divulgação da notícia.

do Sistema de Ensino Aprende Brasil³¹ nas escolas municipais é **melhorar o nível de conhecimento dos alunos e conseqüentemente as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**” [grifos da pesquisadora], que acaba sendo uma forma de imposição para que as escolas adotem ações específicas para este “progresso”.

Esse raciocínio pode levar, além do treinamento dos alunos, como dito, inclusive a treinamentos de professores para ensinarem seus alunos os conteúdos das provas anteriores e que estes respondam “adequadamente” as avaliações, como foi constatado na organização e planejamento do ano letivo de 2017, em que os profissionais escolheram alguns temas e projetos que seriam desenvolvidos com esses objetivos, bem como exposto na Ata da EMCG do dia 17/02/2017, em que encontra o seguinte registro: “todos concordaram em colaborar a fim de atingirmos a meta de elevar o IDEB da escola e dar maior visibilidade da mesma à comunidade” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 07/06/2017).

Outra evidência disso é a atividade desenvolvida pela EMJS, da qual não se teve acesso ao projeto do Simulado, mas pôde ser visto durante as observações da pesquisadora que no quadro de recados da sala de professores havia a exposição das datas de realização desse evento, conforme se pode ver na fotografia 1, a seguir.

Fotografia 1 - Recado do simulado realizado pela EMJS em 2017



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora, 2017.

Em outra oportunidade, anotou-se no caderno de campo a seguinte observação:

³¹ A prefeitura Municipal de Cáceres, por meio da Secretaria Municipal de Educação, adotou apostilas da Editora Positivo para EI, que fazem parte do conjunto de materiais do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, um sistema criado especificamente para escolas públicas. O município de Cáceres adotou tal sistema a partir do ano de 2017, com a perspectiva para ser implantado gradativamente para todo o Ensino Fundamental nos anos subsequentes, porém, em 2018 continua atendendo somente a EI.

[...] o(a) coordenador(a) estava no computador para ver como foi trabalhada a Provinha Brasil anteriormente, e a partir dela orientar os professores a trabalharem da mesma forma em sala de aula, preparando os alunos para essas avaliações. Nesse mesmo momento, acompanhei a entrega de uma cópia da Provinha Brasil a um(a) professor/a do 2º ano do EF em que o(a) coordenador(a) orientou para trabalhar os mesmos conteúdos da provinha (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 20/06/2017 – INFORMAÇÃO VERBAL).

A aplicação de *provinhas simuladas* também é uma ação da SMED, que as realiza em todas as unidades escolares. Bem como uma ação da EMCG, prevista no PDDE Interativo³², em que a escola define como uma dessas ações:

Implantar duas (2) avaliações. Detalhamento – Implantar um programa de avaliação diagnóstica para todos os alunos no 2º e 4º bimestre. Período 12/07/2014 e 30/10/2014. Bens e serviços: 10 toners para impressora e 20 resmas de papel A4. Custeio: (a) 1ª parcela R\$ 700,00); (b) 2ª parcela (R\$ 300,00) (PDDE Interativo/EMCG, 2014).

Apesar de previsto no PDDE Interativo de 2014, o simulado ainda é uma ação realizada pela escola atualmente, conforme assunto tratado na reunião administrativo-pedagógica, em que o(a) diretor/a, que conduziu a reunião, comunicou que o simulado da SMED aconteceria nos dias 04 e 07/07/2017; e o da EMCG nos dias 11 e 12/07/2017, lembrando que o simulado da escola é a ação do PDDE Interativo para melhorar o IDEB. Na oportunidade, um(a) professor/a sujeito da pesquisa sugeriu por “tirar questões de outros simulados para não correr o risco do(a) professor(a) só fazer com conteúdos que trabalhou” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 26/06/2017).

E ainda houve uma avaliação do PNME, conforme observado no dia 06/06/2017, e o(a) sujeito da pesquisa que é professor/a informou que:

Estão aplicando a mesma prova para o 7º, 8º e 9º anos. Nesse momento, entrou um(a) aluno(a) na sala de professores e disse-lhe: ‘professor/a, precisa ensinar mais (dessa disciplina) pra gente’, referindo-se à dificuldade que teve com a avaliação do PNME. E o(a) professor/a informou-lhe ainda que no dia 07/06/2017 tinha a avaliação da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 06/06/2017 – INFORMAÇÃO VERBAL).

³² Programa do Governo Federal que destina recursos financeiros suplementares para escolas públicas da EB (casos específicos) para despesas com: manutenção do prédio escolar e instalações hidráulicas, elétricas, sanitárias; material didático e pedagógico; realização de pequenos investimentos que assegurem as condições de funcionamento da unidade escolar, reforça a participação social e a autogestão escolar. Disponível em <http://www.fnede.gov.br>. Acessado em 20/11/2017.

Quantas provas? E na educação formal pública fala-se muito da busca pela qualidade da educação, seriam estas avaliações as soluções para alcançar a educação de qualidade?

Essa busca pela qualidade está explícita na concepção *global do processo educativo* (PPP/EMJS, 2017, p. 3) da EMJS. Essa escola expõe que prima por uma *educação de qualidade e de respeito ao próximo*, uma tendência ao modo de pensar sobre a educação escolar, considerando que: “a tônica das políticas públicas volta-se para um discurso dirigido à qualidade do ensino, o que certamente é salutar. No entanto, é preciso compreender de que qualidade se fala, pois há diversas formas de se entender tal termo” (MILANESI, 2008, p.11).

E nas informações dos textos dos PPPs das escolas, ora estão voltadas para a qualificação do acesso a um conhecimento democrático e crítico; ora pela qualificação do melhoramento dos índices apontados nas pesquisas de desempenho educacional pelos órgãos que regem a educação no país, tanto é que está bem explícito quando a escola EMJS (2017, p.7) diz que o ensino dos conteúdos é para que os alunos possam “*ingressar nos valores da aprendizagem que satisfaça os regulamentos exigidos a (sic!) sua aprovação*” [grifos da pesquisadora]. Que aprovação? Que conhecimentos são esses, nessa condição? Por que são nessas questões práticas que os alunos são ‘ensinados’/formados?

Analisando ainda o conceito dado quanto o ato de educar na citação apontada do PPP da EMJS (2017, p. 3), observa-se que a escola se preocupa com a qualidade da educação, porém, não a específica, referindo-se apenas aos materiais como se fossem, como ela mesma diz, “*comodidades*”. Entende-se que os itens elencados são parte de um conjunto de materiais – não sofisticado como os consideram, mas essenciais – e ações necessárias para o estabelecimento da qualidade na Educação, como: processo de aprendizagem entre os sujeitos, relação professor/aluno, estrutura física adequada, espaços educativos que promovam ações coletivas do trabalho pedagógico, número de alunos, qualificação dos profissionais, exemplos que não são e não devem ser tratados como comodidades e sofisticação. Assim, é preciso buscar aquilo que Freitas (2014) chama de qualidade negociada, construída e apoiada pelos integrantes da instituição local, fortalecida com a parceria do Estado nas suas responsabilidades, que juntos estarão fortes para buscar e sanar as dificuldades.

Visão essa que pode ser observada também na opinião de um dos sujeitos da pesquisa que ao responder sobre seu entendimento quanto ao PPP, disse:

Que ele tem desafio de propiciar uma QUALIDADE educacional para todos. Atualmente, apenas uma parcela privilegiada (sic) da população (aquela que tem direito aos bens tanto materiais qto (sic) simbólicos detém essa forma de educação (PAMAR 1, 2017) [grifos do sujeito].

Ainda que PAMAR 1 conclua sua ideia de que a qualidade é melhor que a quantidade, tem-se a nítida associação de que essa qualidade no ato de educar está ligada às condições socioeconômicas sociais, no sentido de ter bens materiais, ou quem sabe naquilo que Freire (2015b) chama de qualidade terciária, quando se dá valor às coisas, aos seres e à prática educativa, associando à ideia da *excelência* da/na educação, dos quais os conceitos mudam de acordo com quem se refere sobre educação e a quem contexto ela (a pessoa) se encontra. “Um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares” (FREIRE, 2015b, p.49).

Reforça-se, não exclui aqui a necessidade de uma estrutura básica para que a educação formal aconteça, assim como recursos que possibilitem a diversificação das atividades educacionais. Mas ela é apenas uma parte de um conjunto das essencialidades da escola que promove um contexto social, econômico e cultural e de mobilização do desenvolvimento de ações educacionais e articulação dos segmentos da comunidade escolar, voltado para um ensino flexível, compondo a diversidade de opiniões e aceitação de todos os agentes como promotores dessa mudança.

Sobre os valores educacionais, o PPP da EMJS apresenta a seguinte informação:

A prática de valores da Escola é sustentada por um sistema de valores educacionais em que cada indivíduo possui demandas diferenciadas, por isso todos os esforços são feitos para aplicar os eixos curriculares da realidade social. **Assim, são consideradas no dia a dia das ações pedagógicas questões como desigualdade social, saúde, violência, trabalho, ciência e tecnologia, direitos humanos e meio ambiente** (PPP/EMJS, 2017, p. 4) [grifo da pesquisadora].

Entende-se que as questões destacadas são temas diversificados e trabalhados no dia a dia escolar, pelas disciplinas correspondentes, porém, a escola não deixa claro que tipos de valores são trabalhados e quais são essas ações pedagógicas.

É como revela Freire (2015b) ao falar de qualidade e discutir sobre esses e outros assuntos, não se exclui a neutralidade. Como não são explicitados os valores, mas sim, os temas, ficam as questões: os valores são referentes à realidade social, mas em que contexto social? Em que concepção de sociedade? Porque são neles que estão implícitos os valores sociais de um grupo socioeconômico e cultural dominante. Como na discussão sobre a qualidade que Freire (2015b) diz, e aplicando-se a este caso, o importante é ter como conceito e ação uma “certa qualidade da educação – a democrática, popular, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola que se vá tornando

cada vez mais uma escola alegre.” (FREIRE, 2015b, p. 50). Em outras palavras, o importante é saber os conceitos que se têm sobre *desigualdade social, saúde, violência, trabalho, ciência e tecnologia, direitos humanos e meio ambiente*, assim como em quaisquer temas que são adotados para discussão na escola.

A EMJS, em várias circunstâncias do PPP, expõe a ideia da educação como formação global na concepção progressista de Paulo Freire e, em busca de estabelecer uma educação dinâmica e desafiadora, ao mesmo tempo, aceita os temas que lhes são impostos por força da lei, mas que busca tratá-los com criatividade e diversidade. Mas em outras, às vezes se contrapõe, como no caso da *valorização das disciplinas* e de “aceitar” como modelo da sua organização curricular às *habilidades e competências*, em que define:

A equipe de professores da Escola [...]. [...] se propõe a trabalhar para o desenvolvimento de competências, lembrando que uma competência está além dos conhecimentos. Ela se forma com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permite acionar os conhecimentos na situação, **no momento certo e com discernimento**. São dimensões da competência: * Conhecimento: o que se deve saber; * Habilidades: o que se deve saber fazer; * Atitudes: saber agir, saber ser. Trabalhar por competências significa utilizar o conhecimento, como recurso a ser mobilizado para identificar e resolver problemas, preparar e tomar decisões (PPP/EMJS, 2017, p. 13) [grifos da pesquisadora].

E nesse documento, afirma-se que “com a necessidade de promover mudanças, a escola se preocupa em **não ser só uma transmissora de conteúdos**, mas **preparar o indivíduo** para a vida em uma sociedade moderna” (PPP/EMJS, 2017, p.13) [grifo da pesquisadora]. Ou seja, ser a transmissora de conhecimento e ir além, é também organizar os conhecimentos considerados pela equipe “os necessários” para “preparar” o indivíduo com as habilidades do que se deve fazer e como agir.

No PPP da EMCG não se veem contraposições com tanta frequência, ainda que existam. Mas procura seguir a ideia da formação global e da aprendizagem em permanente construção, como explicita em todas as circunstâncias textuais em busca da formação humana que conceituam os autores Freire e Freitas.

No entanto, ambas ao escrever da proposta curricular nos seus PPPs, asseguram que os professores, ao elaborar seus planejamentos anuais, que são os conteúdos, temas, atividades e as ações pedagógicas que conduzirão suas turmas, seguirão as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNS), que recomenda os princípios norteadores em éticos, políticos e estéticos; assim como a *Proposta Pedagógica Curricular*

(PC), conforme a orientação da própria SMED que, embora enfatiza que é uma “proposta”, apresenta-se como “*guia*”, *ainda que flexível*.

Nesse ponto de vista, Veiga (2015b) esclarece que para garantir e exercer essa autonomia, as pessoas que compõem a comunidade escolar, precisam elaborar seus PP e PC, considerando suas realidades sociais, políticas e culturais.

Assim, a EMSG (2016, p.20), afirma:

O currículo escolar vai sendo construído por um processo dinâmico a partir das **Diretrizes Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação** que foi implementada nas escolas municipais de Cáceres e reproduzida no âmbito do projeto pedagógico elaborado pela unidade escolar. Desta forma, entendido como ato que só se realiza na coletividade e que envolve todas as experiências de conhecimento desenvolvidas pela escola com o objetivo de produzir identidades (tanto individual, quanto social) é que se constitui no principal objeto de atuação dos professores. [grifos da pesquisadora]

Enquanto que, a EMJS (2017, p. 56), sobre sua organização curricular, diz que:

Os conteúdos curriculares ministrados nas áreas do conhecimento têm como parâmetro norteador os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** e a **proposta curricular da SME**, com objetivo de subsidiar o Planejamento das atividades escolares a que se refere aos conteúdos a serem ministrados, visando a necessidade dos alunos. [grifos da pesquisadora]

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados em 1997 e são referências não obrigatórias e as diretrizes são normas, portanto, obrigatórias para a organização educacional. Para tanto temos, atualmente as DCNs (2013), o Plano Nacional de Educação (PNE-2014) e os respectivos Planos das demais esferas, Estadual (MT - 2014) e Municipal (Cáceres/MT/2015).

Diante do exposto, observa-se que alguns professores, ainda que garantidos nos seus PPPs, não elaboram suas propostas tomando como base todos esses parâmetros, diretrizes e normativas, apenas a PC/SME, que foi elaborada em ano anterior a alguns desses documentos. Não se coloca aqui a questão do comprometimento ao trabalho desenvolvido por estes profissionais, mas, ficam questionamentos, como: por que diante de tantas mudanças, estes dispositivos não aparecem como discussões nas reuniões e formações para o conhecimento do conceito da educação que vem sendo (re)elaborado a cada ano?

Observa-se, pela análise dos planejamentos anuais dos professores que alguns trazem toda a proposta como subsídio na organização de seus planejamentos, enquanto outros fazem

uma reprodução da forma como foi organizada a PC/SMED/2012, como um resumo e/ou cópia de partes dela.

Essas propostas da SMED, como dito, foram elaboradas no ano de 2012 pela Equipe Técnica Pedagógica e com apoio de alguns diretores e/ou coordenadores das escolas municipais, que chegaram a essa organização para todas as escolas municipais, após a implantação da proposta do EF de Nove anos, ocorrida em 2009 na Rede Municipal de Ensino de Cáceres-MT. Essa PC está estruturada conforme *layout* no quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Estrutura da Proposta Curricular 2012 elaborada pela Equipe Técnica da SMED

EIXO	COMPETÊNCIAS
- [...]	- [...]

HABILIDADES/ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS
- [...]	- [...]

Fonte: Quadro formatado pela pesquisadora com base na PP/2012 da SMED/Cáceres-MT, 2017.

Diante dessa estrutura, os professores das unidades escolares que são mantidas pela SMED, seguem o layout exposto no quadro 11, a seguir, para a elaboração de seus planejamentos anuais, conforme constatado na observação dos planejamentos das escolas pesquisadas, que é um padrão técnico adotado pela SMED, ainda que alguns (poucos) desses planejamentos não apresentam esse layout, mas seguem o mesmo padrão sequencial dos itens estabelecidos, sem, necessariamente apresentá-los em quadro.

Quadro 11 – Layout de elaboração dos planejamentos pelas unidades escolares mantidas pela SMED/Cáceres-MT

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
- [...]	- [...]	- [...]	- [...]	- [...]	- [...]

Fonte: Quadro formatado pela pesquisadora com base nos planejamentos anuais 2017 das escolas pesquisadas de Cáceres-MT, 2017.

Ainda sobre a concepção dos currículos, foram retirados os seguintes posicionamentos dos PPPs das escolas:

O currículo é o marco referencial e/ou o instrumento através do qual o ‘pensar e o fazer’ da escola ganham sentido. **É a partir do seu currículo que a escola pode afirmar com clareza suas necessidades e prioridades em relação à tarefa educativa**, a preocupação maior deve ser com a essencialidade do currículo, tendo em vista que ela não foi realizada ‘descaracteriza a escola, comprometendo a função de preparação para cidadania’. A escola preocupou-se em elaborar sua proposta utilizando dados (matrícula, resultados finais, entrevistas com pais e alunos), que caracterizam origem social dessa população, os índices de rendimento, aprovação e evasão. Aprofundou-se no seu conhecimento específico sobre o desenvolvimento das habilidades dos alunos. compondo-se ainda, o conjunto das informações básicas a serem elaboradas pela escola, aquelas relativas às práticas atuais desenvolvidas. A escola aproveitou a coleta de dados e análise de informações através de reunião com a comunidade, propondo as propostas de mudanças, suas inovações da prática educacional. para isso, **os educadores planejam suas propostas conjuntamente**. A função do currículo será de preparar os alunos para mudanças sociais, estimulando-as a (sic) reflexão da responsabilidade, do compromisso, da ética tendo como base os parâmetros curriculares nacionais. os conteúdos importantes serão aqueles que refletem as necessidades sociais e os temas tratados devem refletir os problemas da realidade educacional local, municipal e nacional (PPP/EMJS, 2017, p.9) [grifos da pesquisadora].

O currículo escolar vai sendo construído por um processo dinâmico a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e da **Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação que foi implementada nas escolas municipais de Cáceres e reproduzida no âmbito do projeto pedagógico elaborado pela unidade escolar**. Desta forma, **entendido como ato que só se realiza na coletividade** e que envolve todas as experiências de conhecimento desenvolvidas pela escola com o objetivo de produzir identidades (tanto individual, quanto social) é que se constitui no principal objeto de atuação dos professores. Outro aspecto importante é a formação permanente dos profissionais que irão efetivar a organização da proposta pedagógica. A educação é capaz de propiciar o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos diferentes do que a criança aprende no seu dia a dia. Para tanto, a escola deverá considerar relevante o contexto de vida imediato das crianças e as capacidades específicas dos professores da instituição. Assim, é necessária a interação entre os professores da escola com as crianças, as famílias e a comunidade. A escola tem o papel de propiciar o avanço da criança em suas conquistas e na compreensão do mundo, tendo como objetivo alcançar etapas ainda não realizadas (PPP/EMCG, 2016, p.20) [grifos da pesquisadora].

Apesar de que tenham conceitos bem elaborados sobre o currículo, na prática há algumas controvérsias. Conforme informado, houve uma reorganização das escolas mantidas pela SMED/Cáceres-MT em 2012, quando foi necessário sistematizar todo trabalho educacional das unidades escolares adaptando-as para o Ensino Fundamental de 9 anos, e fez-se a PC baseadas em habilidades e competências. No processo de construção com a Equipe Técnica da SMED, apenas diretores e alguns coordenadores, mas seria interessante que houvesse, na época, pelo menos as representações de professores por área de conhecimento e/ou habilitação, pois estes que devem basear-se nela, tomá-la como guia. Porém, elaborada a

“proposta”, tornou-se pronta e acabada (determinada), conforme se observou nos planejamentos anuais das escolas pesquisadas, conforme retratam as figuras a seguir.

Figura 1 - Página 12 da Proposta Curricular /SMED/2012 – Língua Portuguesa dos Anos iniciais do EF

ESTADO DE MATO GROSSO PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	
EIXO	COMPETÊNCIAS
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os gêneros textuais como manifestações de diferentes situações de interação social. - Estabelecer relações entre os aspectos temáticos, estilísticos e estruturais dos gêneros, para interpretá-los. - Significar os atos de linguagem (narrar, descrever, relatar, expor, argumentar) nos gêneros textuais. - Ampliar a participação nos domínios sociais (arte, publicidade, ciência, mundo do trabalho, entre outros) por meio da leitura de diferentes gêneros textuais. - Dominar o sistema alfabético. - Decodificar palavras em diferentes textos. - Estabelecer relações entre a linguagem verbal e a não-verbal. - Localizar informações explícitas nos textos. - Fazer inferências a partir de um texto. - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo de um texto. - Considerar o contexto de produção de um texto, para compreendê-lo. - Estabelecer relações com outros textos (intertextualidade). - Posicionar-se criticamente frente aos valores veiculados pelo texto.
HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar e ler, com autonomia, narrativa breve, entre sugestões disponibilizadas pelo professor. - Localizar afirmação explícita em narrativa breve. - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em contexto narrativo. - Construir hipóteses para a continuidade de narrativa breve, apoiando-se na leitura dos primeiros acontecimentos. - Confirmar ou retificar hipóteses feitas, com base na leitura integral do texto; Distinguir narrador e personagem em narrativa breve. - Associar o uso de conectivos em narrativa breve à relação de tempo e/ou causalidade. - Estabelecer sequência à história em quadrinhos (HQ), enumerando suas partes; - Relacionar balões de falas a personagens de HQ, com apoio nas características e expressões faciais das personagens. - Reconhecer em história em quadrinhos a relação de causa e consequência entre os acontecimentos. - Identificar em histórias em quadrinhos elementos verbais e não verbais que dão efeito de humor. - Demonstrar compreensão global de história em quadrinhos, escolhendo, dentre alternativas, a que melhor resume a história. - Acompanhar, por meio de texto impresso, a declamação de parlenda e/ou trava-língua feita por outra pessoa. - Localizar e sublinhar rimas toantes (palavras que terminam com a mesma vogal) e/ou rimas consoantes (palavras que terminam com a mesma sílaba) em parlenda e/ou trava-língua. 	<p>GÊNEROS TEXTUAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narrativas breves (Fábula, Mito, Lenda e Conto) - HQ - Trava Língua e Parlenda - Receita Culinária <p>Além dos estudos sistemáticos dos gêneros indicados por série, recomenda-se que também sejam realizadas atividades com outros gêneros textuais. Aprendizagens metalinguísticas e linguísticas deverão ser propiciadas regularmente, em articulação com as sequências didáticas propostas para os gêneros textuais.</p>

Fonte: Proposta Curricular da SMED de 2012 digitalizada pela pesquisadora em 2017.

Figura 2 - Parte da página do Planejamento Anual 2017 de Língua Portuguesa dos Anos iniciais do EF

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> -Dominar o sistema alfabético. -Decodificar palavras em diferentes textos. -Compreender os gêneros textuais como manifestação de diferentes situações de interação social. -Ampliar a participação nos domínios sociais por meio da leitura de diferentes gêneros textuais. -Estabelecer relações entre diferentes textos. -Localizar informações explícitas no texto. -Fazer inferência a partir de um texto. -Considerar o contexto de produção de um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Selecionar e ler, com autonomia, narrativa breve, entre sugestões disponibilizadas pelo professor -Localizar afirmação explícita em narrativa breve. -Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em contexto narrativo. -Distinguir narrador e personagem em narrativa breve. -Estabelecer sequência à história em quadrinhos. -Reconhecer em histórias e em quadrinhos a causa e consequência sobre os acontecimentos. -Identificar por meio de texto impresso, a declamação de parlendas e/ou trava-lingua feita por outra pessoa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Narrativas breves (Fábula, Mito, Lenda e Conto) -HQ. -Trava língua e parlenda. -Receita culinária. Além dos estudos sistemáticos indicados por ano, recomenda-se que também sejam realizadas atividades com outros gêneros textuais. Aprendizagens metalinguísticas e linguísticas deverão ser propiciadas regularmente, em articulação com as sequências didáticas propostas para os gêneros textuais 	<ul style="list-style-type: none"> -Discussões de ideias -Leitura silenciosa do texto -Inferência sobre as ideias -Argumentação de opiniões -Distinção entre texto narrativo e o informativo -Respostas a questões opinativas -Grifar palavras concretamente -Diferenciar letras que representam o mesmo som -Criação de título para as histórias -Leitura de texto e das imagens -Organizar as famílias das palavras -Diferenciar palavras quanto a sua terminação -Cruzadinhas, poemas, recortes de revistas, ditados -Exercícios com palavras no caderno e oralmente -Jogos sílabicos -Produção de texto -Interpretação de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Livro didático, paradidático e literário -Revistas -Jornais -Filmes -Aula expositiva -Conversa informal -Gravuras -Cola, tesoura, régua, cartazes -Material pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> Continua e formativa que permita acompanhar o desenvolvimento dos alunos e refletir sobre a prática em sala de aula

Fonte: Planejamento Anual 2017 de uma das escolas pesquisadas, digitalizado pela pesquisadora em 2017.

Os destaques em verde na PC/SMED/2012 (figura 1) são as competências e habilidades relacionadas no planejamento anual 2017 da disciplina de Língua Portuguesa do 3º ano do EF (Figura 2). Estas demonstram as seleções de algumas dessas competências e habilidades da PC para organizar as atividades do 1º bimestre de uma turma do EF.

Figura 3 - Página 4 da Proposta Curricular/2012 da SMED do Ensino Religioso – Anos finais do EF

COMPETÊNCIAS		
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir bons hábitos de leitura de livros sagrados; • Conviver com o outro de forma harmoniosa na partilha dos bens, no respeito às diferenças, no diálogo; • Dialogar com o outro, observando as diferenças na prática religiosa; • Reconhecer a importância da religião na vida e nos costumes dos povos; • Compreender que os símbolos religiosos são significativos: noções básicas das diversas religiões; • Respeitar a religião do outro e a idéia que o outro tem do Transcendente. 		
EIXOS TEMÁTICOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura e Tradições Religiosas • Textos Sagrados 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a importância da ideia do Transcendente na vida pessoal, familiar e na sociedade. • Identificar a ideia do Transcendente na própria vida. • Analisar as mudanças da Idéia do Transcendente através do tempo e do espaço. • Sistematizar as ideias do Transcendente nas principais tradições religiosas • Investigar as ideias do Transcendente no Oriente e no Ocidente. • Entender que cada religião constrói a sua história. • Respeitar a diversidade cultural e religiosa • Conhecer as manifestações artísticas, culturais, folclóricas e populares da cultura regional e local. • Entender que por meio da cultura se vive e compreende o Transcendente. • Respeitar a cultura religiosa do outro, visando o crescimento como cidadão. • Compreender criticamente as funções da religiosidade na sociedade. • Relacionar os valores sociais, as atitudes e as crenças religiosas. Reconhecer a importância da religião na vida das pessoas; • Respeitar às diferentes tradições religiosas sem polemizá-las. 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia da tradição religiosa: a idéia do Transcendente na visão tradicional e atual. • História e tradição religiosa: a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer do tempo. • Sociologia e tradição religiosa: a função política das ideologias religiosas. • Revelação: a autoridade do discurso religioso fundamentado na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo.

Fonte: Proposta Curricular da SMED de 2012 digitalizada pela pesquisadora em 2017.

Figura 4 - Parte da página do Planejamento Anual 2017 de Ensino Religioso para os Anos finais do EF

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir bons hábitos de leitura de livros sagrados; -Conviver com o outro de forma harmoniosa na partilha dos bens, no respeito às diferenças, no diálogo; - Dialogar com o outro, observando as diferenças na prática religiosa; - Reconhecer a importância da religião na vida e nos costumes dos povos; - Compreender que os símbolos religiosos são significativos: noções básicas das diversas religiões; - Respeitar a religião do outro e a ideia que o outro tem do Transcendente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a importância da ideia do Transcendente na vida pessoal, familiar e na sociedade. -Identificar a ideia do Transcendente na própria vida. - Analisar as mudanças da ideia do Transcendente através do tempo e do espaço. -Sistematizar as ideias do Transcendente nas principais tradições religiosas. - Investigar as ideias do Transcendente no Oriente e no Ocidente. - Entender que cada religião constrói a sua 	<ul style="list-style-type: none"> -Filosofia da tradição religiosa: a ideia do Transcendente na visão tradicional e atual. -História e tradição religiosa: a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer do tempo. - Sociologia e tradição religiosa: a função política das ideologias religiosas. - Revelação: a autoridade do 	<p>As aulas serão expositivas, participativas e dialogadas sendo usados materiais diversos que servirão para auxiliar nas aulas como: textos da internet, vídeo, revistas, jornais e filmes.</p>	<p>Quadro negro; Livros; Computador; Vídeos; Filmes; Questionário; Textos reproduzidos;</p>	<p>A avaliação é contínua e realizada em consideração a todas as atividades desenvolvidas pelo aluno, como: atividades propostas, interesse, desenvolvimento do aluno, assiduidade, organização das atividades e participação em aula.</p>

Fonte: Planejamento Anual 2017 de uma das escolas pesquisadas, digitalizado pela pesquisadora em 2017.

As figuras 3 e 4 demonstram que o planejamento da disciplina de Ensino Religioso, foi uma cópia na íntegra. É outra comprovação sobre as reproduções constantes, foi a conversa com um(a) professor/a, anotada no caderno de campo da pesquisadora no dia 21/02/2016:

Estava na sala de professores e tinha um(a) professor/a elaborando seu planejamento anual. Questionei para quando seria a entrega do planejamento, na qual ele/a respondeu: - Olha aí (mostrou o mural), dia 06 (de março), muito em cima, sem nem conhecer os alunos direito. Então questionei se para elaborar esse planejamento, eles (os professores) usam como base a PC da SMED. E o(a) professor/a acenou que sim, devem usar. Questionei como faziam e ele/a disse que mudam uma coisinha ou outra, para adaptar para a turma. Questionei ainda se cada professor faz o seu ou se juntam série por série para fazer. Ele(a) disse que é para juntar, porém, nunca dá, principalmente se tem interino que não tem hora-atividade e me questiona: que horas eles vão fazer? E concluiu: - eu, na maioria das vezes faço e mando cópia para os outros.

No período em que a pesquisadora exercia a função de Secretária Executiva do CMEC, por muitas vezes acompanhou o trabalho das técnicas na avaliação do processo de

Renovação da Autorização de Curso das escolas municipais, onde algumas escolas apresentavam a cópia fiel da PC e da PP/SMED/2012 para suas bases de ações educativas no PPP. A SMED faz a apresentação das propostas com alguns traços específicos, conforme pode constatar nos textos iniciais da sua PC/2012:

A Secretaria Municipal de Educação coordena e implementa a política educacional no município, com foco na universalização do acesso e da permanência na escola, **com sucesso**, para todas as crianças de 6 a 14 anos de idade e assegurando a todas as crianças e adolescentes um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades **de** aprender com qualidade, visando assim, a elevação da escolaridade dos alunos da Rede Municipal, sempre com a preocupação da melhoria da **qualidade da educação**, independente (sic) do nível ou modalidade de ensino. Neste sentido, **prioriza a aprendizagem da leitura e escrita** como indispensáveis ao processo de ampliação de saberes em todos os componentes curriculares e as respectivas áreas do conhecimento. A implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. (PC/CÁCERES – MT, 2012, p.3).

É com esse pensamento que a Secretaria Municipal de Educação, através da Equipe Técnica Pedagógica da educação, elaborou a Proposta Pedagógica de Ensino de Nove Anos **de maneira que sirva como guia de trabalho para os profissionais** que atuam diretamente com criança e jovem, visando assim, assegurar o pleno desenvolvimento dos alunos em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual, social, cognitivo, a democratização do acesso escolar e ao conhecimento de qualidade, subsidiando assim, a elaboração de projetos educativos que envolvam a comunidade escolar. Esperamos, com as ideias aqui compartilhadas, **contribuir para a reflexão e prática dos profissionais da educação**, com o intuito de melhorar cada vez mais a qualidade do ensino no Município de Cáceres-MT (PP/CÁCERES – MT, 2012, p.3).

Ainda que nessas propostas prevaleçam as ideias de subsídios para as ações educacionais das unidades escolares e dos aspectos democráticos, bem explícitas quando aparecem na PC/SMED (2012, p.1) que: “não é um documento inflexível, ao contrário, deve ser analisado, avaliado, adaptado e validado por você professor, que é a peça principal no cenário da organização curricular de cada escola”, algumas escolas não as compreendem dessa forma ao fazer cópias inteiras e apresentá-las como suas e da realidade de comunidade.

Entende-se que há necessidade de parâmetros, diretrizes e referenciais para organização curricular, assemelhando-se ao que Demo (2014) chama de *Quadro teórico de referência*, para se ter um ideal desejado. Veiga (2014) diz que uma proposta (neste caso, compara-se ao planejamento anual, por entender ser também uma proposta) deve relacionar o pensar e o fazer, por meio do conhecimento técnico e pedagógico de cada professor. E quanto o prezar pela organicidade curricular, a autora recomenda necessariamente por 4 pontos básicos a considerar na elaboração do currículo: 1) este não é elemento neutro; 2) respeitar o

contexto social; 3) precisa ter integração disciplinar; 4) refletir sobre a formalidade curricular com base nos controles sociais, que não quer dizer, copiá-los, mas, a partir deles planejar, idealizar e sistematizar o próprio currículo.

Assim, observa-se que por meio do sistema das políticas educacionais que leva ao pensar escola e sua função social, o currículo não deve ser unificado. Mas, neste caso, as escolas municipais, por meio dessas políticas de organização, devem criar o seu currículo, tendo-as como base, assim como superar a ideia de valorização de umas disciplinas sobre as outras, e possibilitar a integração das mesmas.

As escolas precisam definir o currículo e seus planejamentos anuais, prezando, de fato, pela coletividade da escola, em que se considera as estruturas das escolas, o financiamento, o investimento que existe (ou não), os materiais pedagógicos, as condições do espaço, a realidade da escola e do seu entorno social, entre outros aspectos que propiciam e/ou dificultam a definição de uma educação formal que busca a formação integral. Esse é o trabalho da coletividade, conhecer seu espaço, sua identidade e, a partir dela, propor ações pedagógicas.

Dessa forma, a efetivação de uma formação baseada nos preceitos da *omnilateralidade*, da *pedagogia marxista*, conforme considerações de Machado (2009, p. 23), de que essa formação:

[...] implica pensar a educação do sujeito [...]. [...] envolvendo todas as suas potencialidades e capacidades, os aspectos políticos, técnicos e humanos [...]. [...] impõe como condição uma organização escolar diferenciada em relação aos espaços e tempos de estudo, à gestão escolar, à articulação entre educador-educando-conhecimento, tendo como pressuposto básico a relação educação-trabalho, teoria-prática, superando-se o ensino academicista e distante da realidade.

E mesmo que nos discursos os educadores/as prezem pela autonomia, com atividades educacionais que proporcionem a criticidade dos alunos, a adequação dos trabalhos dos profissionais para superação da avaliação ultrapassada, aquela que servia para classificar os “melhores” cognitivamente, trabalha-se fortemente ainda com a prova e a nota nessa perspectiva, como expostos em partes dos textos dos PPPs das escolas pesquisadas, de que:

O professor pode **realizar provas da forma que lhe aprouver**, levando sempre em consideração a matéria do bimestre, tempo de duração da prova e a maior objetividade da mesma; A nota bimestral não será obrigatoriamente a nota adquirida na prova, podendo ser a soma de observações e atividades do aluno em aula, sua colaboração, trabalhos realizados em classe e extraclasse; As provas ou avaliações serão realizadas **dentro do horário previsto para a disciplina**, atividade ou área de estudo; Os trabalhos e atividades extras propostos poderão ser desenvolvidos em

classe e extraclasse e entregues em data determinada pelo professor; A nota bimestral será somatória, o professor deverá atribuir no mínimo duas notas, totalizando 10,00 (dez) pontos.(PPP/EMJS, 2017, p.73) [grifos da pesquisadora].

Art.94- Para atribuição das notas bimestrais:

I – o Professor pode **realizar provas da forma que lhe aprouver**, oral ou escrita, levando sempre em consideração a matéria do bimestre, o tempo de duração da prova e a maior objetividade da mesma;

II – **a nota bimestral não seja obrigatoriamente a nota exclusiva** da prova podendo ser a soma de observações e atividades do aluno em aula, sua colaboração, trabalhos em classe e extraclasse;

III – as provas, trabalhos ou avaliações **sejam realizados dentro do horário previsto para a disciplina**, atividade ou área de estudos.

Art.95- A média anual por disciplina, área de estudo ou atividade, será obtida através da média aritmética, a somatória das notas dos quatro bimestres dividido por 04(quatro), o resultado será a Média Final ou Anual do aluno (RIE/EMCG, 2017) [grifos da pesquisadora].

Art. 146 – Para atribuição das notas bimestrais, recomenda-se:

I – Não seja resultado de uma única avaliação;

II – O professor **pode realizar provas da forma que lhe aprouver**, levando sempre em consideração a matéria do bimestre, tempo de duração da prova e a maior objetividade da mesma;

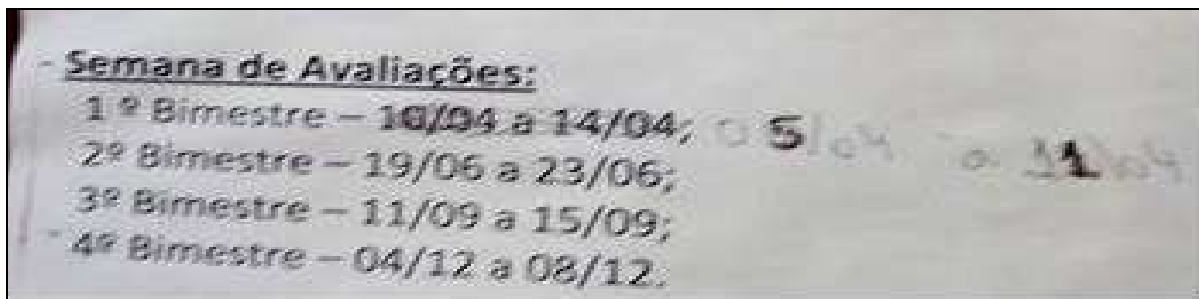
III – A nota bimestral não seja obrigatoriamente nota exclusiva da prova, podendo ser a soma de observações e atividades do aluno em aula, sua colaboração, trabalhos realizados em classe e extraclasse;

IV – As provas, trabalhos ou avaliações **sejam realizados dentro do horário previsto para a disciplina**, atividade ou área de estudo;

V – A nota bimestral será somatória, o professor deverá atribuir no mínimo duas notas, totalizando 10,00 (dez) pontos. (RE/EMJS, 2017) [grifos da pesquisadora].

Nessa visão, a educação toma forma de *medida* e as decisões no decorrer dos anos vão tornando-se *cópias das cópias melhoradas*, sem dimensionar, de fato, a educação. Medidas essas evidenciadas como vistas no mural da escola, de como os educadores concebem a avaliação e a regula no tempo:

Fotografia 2 - Recado da semana de avaliação, que deve ser realizada por toda escola



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora do mural de uma das escolas pesquisadas, 2017.

Ainda sobre a proposta curricular, nos PPPs das escolas, observa-se que a EMJS traz inserido no documento os conteúdos curriculares divididos em eixos temáticos de cada

série/ano e disciplina, tendo como referência obrigatória da Base Nacional Comum (BNC) na organização das disciplinas e da PC/SMED/2012 os conteúdos sistematizados com algumas das habilidades elencadas para o EF. E sobre os planejamentos dessas escolas, alguns são resumos porque são cópias do próprio PPP, ainda que alguns apresentam outras referências, mas no geral, são organizados por ano/série/turma pelos professores.

A EI e os anos iniciais do EF têm os mesmos planejamentos feitos pelos professores que estão nas mesmas séries/anos, ainda que de turmas diferentes, a exemplo, 1º A e B, duas turmas da mesma série/ano com o mesmo planejamento e com professores diferentes; e os anos finais, cada professor na sua área de conhecimento com planejamento por série-ano/disciplina, onde também ocorrem turmas das mesmas série/ano, mas em turnos diferentes com o mesmo planejamento.

As vezes, esses planejamentos são reproduções de um professor para o outro, como foi observado na sala de professores e anotado no caderno de campo no dia 21/02/2017, onde havia um(a) professor(a), sujeito da pesquisa, elaborando seu planejamento anual porque estava vencendo o prazo para entrega, e este usava a PC/SMED para fazê-lo. A pesquisadora questiona se para elaborar o planejamento todos os professores usam a PC/SMED como base referencial, e o(a) professor/a acenou que sim, que devem usar, mudam uma coisinha ou outra, para adaptar para a turma. Então questiona se cada professor faz o seu ou se juntam série por série ou todos para fazer, que respondeu: “É *pra* juntar, mas nunca dá, principalmente se tem interino que não tem hora-atividade [...] que horas eles vão fazer? Eu, na maioria das vezes faço e mando cópia para os outros [...]”.

No geral, o esboço traz os seguintes itens: aulas de apoio pedagógico, avaliação, competências, considerações finais, conteúdo programático por disciplina e turma/ano, eixo temático, habilidades, intervenções pedagógicas, metodologia, objetivos geral e específicos por disciplina, recuperação paralela e recursos.

A EMCG apresenta no PPP um texto sobre a sua PC, evidencia as áreas de conhecimento e as disciplinas de acordo com a BNC, seus conteúdos são explicitados nos planejamentos das séries/anos/turmas/disciplinas, que estão como anexos no PPP e são todos, EI e EF, elaborados com o mesmo esboço: competências, habilidades, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação; sendo todos, também um apanhado do PC/2012.

Os interlocutores da pesquisa têm o entendimento que o

Currículo é o marco referencial e/ou o instrumento através do qual o *‘pensar e o fazer’* da escola ganham sentido. É a partir do seu currículo que a escola pode

afirmar com clareza suas necessidades e prioridades em relação à tarefa educativa. A preocupação maior deve ser com a essencialidade do currículo, tendo em vista que ela não foi (sic) realizada *‘descaracteriza a escola, comprometendo a função de preparação para cidadania’* (PPP da EMJS, 2017, p.9) [grifos da autora].

Apesar desse entendimento sobre o currículo, observa-se que, o que tem definido o currículo das unidades escolares, além da PC/2012, é também o conteúdo dos exames municipal e nacional, ambos em busca de uma padronização do ensino no município. Isso está bem evidenciado no registro da 1ª ata de Formação Continuada de 28/03/2016 da EMCG:

O planejamento é um meio para se programar as ações, mas é também o momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. O planejamento anual da equipe de professores tem que estar em consonância com as metas e ações do Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação. Os professores deverão elaborar os planos e entregar à coordenação da escola até o dia 15 de abril (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 25/05/2017 - Leitura das atas).

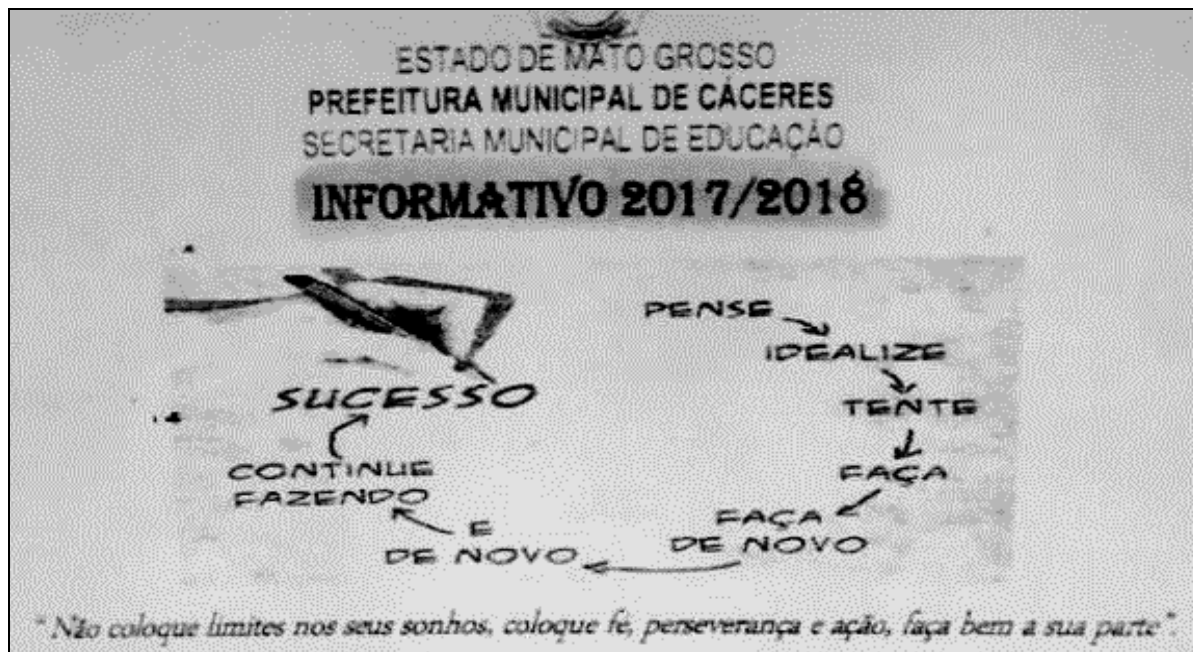
Reforça-se que o posicionamento da pesquisadora não é que seja desnecessário ter uma referência, mas que haja discussão e tenham a clareza para quê contexto essa estrutura básica escolar foi pensada, o que impulsiona para uma educação de qualidade, quais objetivos dessa padronização. Nessa perspectiva, a PP/SMED (2012, p.7) diz o seguinte:

Na educação básica, os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, apontam para a necessidade de **qualificar ainda mais a aprendizagem** dos alunos – na qual se inserem a construção de conhecimentos, o **desenvolvimento de habilidades**, bem como a formação de atitudes e valores - esperada ao final dos anos de escolarização. **A repetência, a evasão, a distorção idade-série, demonstram a urgência de se investir no processo de melhoria da educação oferecida** (CÁCERES, 2012) [grifos da pesquisadora].

Concepção semelhante à ideia do triunfo, mediado por uma qualidade do “sucesso” com médias e notas altas, que “enaltecem a capacidade mental” e esquecem as outras formas de avaliação no complexo conjunto que é a formação humana, evidenciada nas normativas e informativos da SMED, a exemplo da Lei de Gestão Democrática nº 1.807/2002, que nos seus incisos I e II do artigo 3º diz sobre a “garantia do **padrão** de qualidade” e do “compromisso com o **sucesso** do aluno em todas as unidades escolares” [grifo da pesquisadora], respectivamente. As palavras (padrão e sucesso) estão ligadas ao contexto da organização empresarial do gerenciamento, e na ideia destes como requisitos essenciais para formar o “líder”.

A capa do informativo 2017/2018 (SMED), figura 5 abaixo, demonstra essa visão da organização dada pelo “gerenciamento”, da formação do “líder” e evidencia essa palavra “sucesso” também nas falas dos/as gestores/as pesquisados/as.

Figura 5 - Imagem do Informativo da SMED referente ao período letivo 2017/2018



Fonte: *Digitalizado* pela pesquisadora da parte inicial do Informativo 2017/2018 divulgado pela SMED/Cáceres-MT, 2017.

Essa figura, bastante incômoda pela forma como está feita e pensada, num ciclo da insistência para se obter o “sucesso”, exterioriza a ideia implícita do fazer educativo como um ato mecânico, incentivado pela própria mantenedora.

Enfim, é preciso superar essa obscuridade da educação convencional, para que, a influência da estrutura social na aplicabilidade das ações escolares, como demonstrado na história do trabalho docente no Brasil nas seções anteriores, da imposição dos interesses dos sistemas provinciais, hoje dos governos neoliberais, bem como, posteriormente fortalecido pelo sistema capitalista, reforçando, para que a educação formal não se torne um mero “produto” desse sistema que por meio da própria organização “cria” profissionais técnicos, subservientes e reprodutores das ideias de um grupo específico da sociedade.

Enfim, ao construir o PPP, quaisquer que sejam as ações, além de buscar o conhecimento e entendimento da trama capitalista, é preciso traçar um caminho educacional com base em seu próprio espaço, para que seja possível enfrentar os percalços que nele existem, bem como, a possibilidade de ter certa garantia que vai dar certo o planejado, pois

analisar currículo é sistematizar a educação formal, mas não moldar e, avaliar, não tem data certa, ela pode ocorrer no dia a dia, com a evolução do conhecimento de cada ser humano, estimulado pela periodicidade dos acontecimentos, o que não rescinde, de forma alguma, do planejamento, da definição de critérios e dos instrumentos de avaliação, pois bem como avalia Veiga (2015b), a comunidade escolar compreende as propostas, entende a função dos órgãos centrais na definição das políticas e tem autonomia para concebê-las, avaliá-las, tomar novas posturas e definir a sua proposta baseada nas questões sociais, políticas e culturais do espaço educativo. É essa a política do PPP, que Veiga (2014) conceitua, das necessidades coletivas da comunidade, e da “reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica” (VEIGA, 2004 *apud* ABDALLA, 2012. p.154), que devem ser contemplados no currículo escolar pelo trabalho coletivo.

5.2 Categoria - Projetos Político-pedagógicos das escolas pesquisadas: conceitos, organizações e referenciais teóricos apresentados

Pelos conceitos apresentados por alguns dos pesquisadores da educação, o PPP é o documento de organização da escola, que oportuniza as discussões da *práxis* educativa, do conhecimento e que, para a obtenção do êxito nas ações, os educadores devem seguir necessariamente algumas etapas que são pré-estabelecidas de forma genérica. É um modo de propiciar momentos de discussões sobre o papel da escola, a sua função e de estabelecer a gestão democrática e a gestão participativa, com objetivo de projetar ações que busquem resultados para a formação do homem enquanto ser social que tem o direito de viver e fazer suas escolhas, e não ser escolhido por situações de desigualdades sociais e ser abduzido de suas vontades.

É claro que o próprio fato de o PPP ser um documento obrigatório, tem-se a ideia que sua organização deve ser feita em moldes pré-estabelecidos com etapas e números, numa concepção que para tudo é preciso registro quantitativo. Mas, o importante é problematizar e referenciar um processo educacional.

A EMCG apresenta no seu PPP como sendo um documento legal, não detalha seu significado, mas exalta o que tem por objetivo.

O Projeto Político Pedagógico além de ser uma exigência legal e expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tem por objetivo revelar a identidade da Instituição, de suas concepções e de seus sonhos. Além disso, define a natureza e o papel sócio educativo, cultural, político e

ambiental da Escola, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, documentos que são os balizadores das ações educativas (PPP/EMCG, 2016, p.5).

Sem referenciar o autor dessa citação, é possível encontrar outros conceitos elaborados iguais a essa em muitos PPPs disponíveis na internet, ou numa forma de paráfrase bem elaborada, que vem ao encontro do que os educadores concebem por PPP, mas que a ideia original não é da própria comunidade da EMCG. Porém, às vezes, essa ideia é complementada também pela interpretação da comunidade, conforme se vê no PPP da EMCG:

Objetiva-se ainda, promover no âmbito escolar ações pedagógicas voltadas aos anseios da comunidade escolar, visando a interação e o desenvolvimento pessoal e social do educando, incentivando sua criticidade, contribuindo assim para sua formação cidadã e para o exercício da democracia na sociedade. Tais ações visam, também, a promoção do desenvolvimento integral dos educandos, proporcionando aos docentes condições necessárias para desenvolver suas atividades de forma prazerosa e atrativa, incentivando sua formação intelectual, reflexiva e analítica, para que possam recriar a prática pedagógica dentro do contexto escolar de modo a proporcionar uma formação integral com pleno domínio da leitura, da escrita, da matemática, bem como, a aquisição de conhecimento e habilidades na formação de atitudes e valores integrando os educandos em ações coletivas e participativas, formulando e desenvolvendo projetos que assegurem atendimento especial àqueles alunos que apresentam menor rendimento de modo a promover a sua recuperação e ampliar a permanência dos educandos na escola (PPP/EMCG, 2016, p.6) [grifo da autora].

Ainda que seja desnecessário apresentar um conceito de PPP no próprio PPP, o conceito que os profissionais dessa escola possuem, ao elaborar os objetivos expostos no documento pronto, traz a ideia da concepção que se tem do PPP. Neste caso, a EMJS, compreende que na construção do projeto

É impossível colocar à parte escola, família e sociedade, pois, se o indivíduo é aluno, filho e cidadão, ao mesmo tempo, a tarefa de ensinar não compete apenas à escola, porque o aluno aprende também através da família, dos amigos, das pessoas que ele considera significativas, dos meios de comunicação, do cotidiano. Sendo assim, é preciso que professores, família e comunidade tenham claro que a escola precisa contar com o envolvimento de todos. É necessário que família e escola se encarem responsabilmente como parceiras de caminhada, pois, ambas são responsáveis pelo que produz, podendo reforçar ou contrariar a influência uma da outra. Família e escola precisam criar, através da educação, uma força para superar as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva, atuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando. Há muito que fazer mudar e construir para que a Educação cumpra seu papel de transformar a sociedade (PPP/EMJS, 2017, p.4).

Nesse conceito apresentado pela EMJS, que menciona Paulo Freire como base conceitual, enfatiza a concepção de que o aprendizado acontece em todos os espaços e em

toda relação estabelecida pelas pessoas, uma aproximação do conceito Freiriano (2015b) quando expressa sobre a educação permanente, afirmando que essa permanência não é tão somente pela capacidade racional do *homem*, mas da própria consciência de que existem limitações, porém, cada ser humano sabe que pode sempre aprender, porque é capaz.

E, apesar de o PPP da EMJS frisar que tais ideias são baseadas na concepção de Paulo Freire, a escola não apresenta as referências e nem *sites* de pesquisa de onde tirou esses conceitos, mas revela, usando as palavras de Freire que “há muito que fazer e construir para que a Educação cumpra seu papel de transformar a sociedade [...] [citando a mensagem completa de Paulo Freire de que a escola é [o lugar onde se faz amigos, não se tratam só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos’ [...]]” (FREIRE *apud* PPP/EMJS, 2017, p. 5). Os objetivos gerais no PPP da EMJS dizem da necessidade de:

[...] integrar-se a comunidade buscando conhecer a realidade sócio-histórica que a cerca, buscando desta forma a participação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino – aprendizagem; Proporcionar meios que o educando, a partir de sua realidade social, desenvolva sua capacidade intelectual, visando sua auto realização no transcurso de seu desenvolvimento; Oportunizar ao educando **condições para que o mesmo desenvolva sua capacidade crítica e criativa**, criando situações que lhe permita efetuar a leitura de seu entorno social. Tendo como objetivos específicos **proporcionar a formação integral ao educando**, possibilitando uma **visão crítica do mundo que o rodeia, para a transformação da sociedade**; Garantir meios para que o aluno se perceba como dependente e agente transformador do meio ambiente, e contribua para sua conservação; Criar condição para que o educando assuma responsabilidade e exerça seus direitos e deveres como indivíduo participativo, respeitando regras e normas; Criar condições para que o educando se adapte em uma sociedade em constantes transformações; Preparar o educando para tomar iniciativas, ser um agente transformador e formador de sua própria opinião (PPP/EMJS).

O fato é que, para desenvolver essa educação transformadora que oferece aos alunos, conforme destacado na citação acima, as “condições para que [...] desenvolva sua capacidade crítica e criativa”, que proporcione “a formação integral” e possibilite a “visão crítica do mundo que o rodeia, para transformação da sociedade”, é imprescindível que haja a redefinição da função social da escola, do trabalho desenvolvido, da aquisição dos novos conhecimentos para que possa levar essa conscientização para massa, como diz Freire (2014) que é realizar na educação uma de suas fundamentais tarefas, a de oferecer essa educação liberadora e que respeita o ser humano como ser humano mesmo, como pessoa.

Ainda que ambas as escolas procurem retratar que a educação está voltada para uma ação transformadora, humanitária e progressista, trazem alguns aspectos que evidenciam elementos de uma educação com alguns aspectos tradicionais, a exemplo de alguns que

desenvolvem o trabalho com apenas um livro didático que é disponibilizado pelo governo, valorizando uma única visão, única interpretação. E ainda que usam como principal referencial a PC/SMED, os temas abordados em sala de aula e sua sequência são desses livros didáticos, que às vezes pode (ou não) atender o que foi apresentado nos planejamentos.

E, diante de tantos acontecimentos na vida, nas culturas, na sociedade em geral, a ideia estabelecida, fica limitada. Ou até mesmo quando a própria mantenedora das unidades escolares, mesmo possuindo seu próprio sistema de ensino, adota apostilas³³ organizadas por empresas privadas para serem usadas pelas escolas públicas, ainda que estas apostilas sejam exclusivamente elaboradas para escolas públicas e a empresa considera alguns aspectos da realidade do município que adquire tais apostilas.

É importante destacar que os estudantes da Rede Municipal do município de Cáceres-MT, assim como todos da escola pública, merecem investimento em materiais pedagógicos, mas é preciso consultar, avaliar quais materiais são importantes, e que a qualidade da Educação vai muito mais além do que uma apostila propõe, ainda mais se considerarmos que essa apostila exige o uso de outros materiais que, na maioria das vezes, os alunos e a escola não possuem para contemplar o que ali está estabelecido. Isso, sem contar a necessidade de outros elementos que atendam as reais necessidades educacionais, estruturais e pedagógicas deste município.

Freire (2016) ensina que, para transformar esse mundo, é preciso sonhar, acreditar e ter um projeto próprio, sendo este sonho tão necessário quanto a honestidade e o envolvimento de quem sonha por essa transformação, pois é ele que impulsiona para alcançar os objetivos, superação dos obstáculos e resistência na luta por respeito. Por isso a pesquisadora ainda acredita que chegará o dia em que todos os educadores deste município lutarão e buscarão formas para levar às nossas crianças o melhor da educação formal.

Os sujeitos da pesquisa, ao serem questionados sobre o que entendem por PPP, demonstram que a maioria tem uma concepção elaborada do que é o PPP, conforme consta no quadro 12, a seguir, e em cada indicador selecionado há aspectos subtendidos do conceito geral de um PPP.

³³ Conforme informação já detalhada sobre esse material na nota de rodapé 31.

Quadro 12 - Indicadores das respostas da questão 1: O que entendem por PPP

Ord.	INDICADORES	Nº RESP.	PORC.
1.	Não sei – não faço ideia do que seja.	02	7,70%
2.	É a identidade da escola, que demonstra sua função.	04	15,38%
3.	Objetivos que são estabelecidos para gerir a escola.	04	15,38%
4.	É o plano de ação coletiva, portanto deve buscar sempre políticas que garantam a participação de todos.	04	15,38%
5.	É o instrumento onde são previstas as ações que norteia o caminho que a escola deverá seguir.	10	38,46%
6.	É o documento que serve para que a escola possa funcionar bem e tem o desafio de propiciar uma qualidade educacional para todos.	02	7,70%
TOTAL DE RESPOSTAS		26	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados dos questionários realizados com os sujeitos da pesquisa, 2017.

Os indicadores apresentam que 7,70% dos sujeitos, necessariamente dos segmentos de pais e alunos (PAMAR 2 e ALUNO 3), desconhecem sobre o que é o PPP da escola, ainda que na questão sobre o que entende por PPP, havia a explicação de que se referia ao planejamento da escola, o que leva a questionar, quais são as políticas elaboradas pelas unidades escolares para envolver os segmentos nesse processo, para que todos tenham o entendimento que é preciso pensar a escola ou tenham pelo menos o conhecimento e/ou entendimento do que é o planejar a escola.

Os profissionais da EMCG explicitam essa dificuldade, no PPP, ao escrever que “com relação aos pais, **apesar do esforço da equipe escolar, verifica-se pouca participação** nas atividades desenvolvidas pela instituição” (PPP/EMCG, 2016, p.4) [grifos da pesquisadora]. Porém, essa informação dada no PPP, contraria a opinião da EQPED 1, ao dizer para a pesquisadora sobre a participação dos pais, após uma Reunião de Pais.

Reunião de pais para entrega de notas – os pais foram convidados para reunião as 17 horas. Foi feita uma palestra inicial com um professor que falou sobre quais devem ser as atitudes dos pais com relação a educação do(a) filho(a), o perigo do distanciamento da escola e da criança se aproximar com outros grupos, e esse grupo pode ser um problema, demonstrando aos pais quem podem ser esses outros grupos e dizendo ‘o que não pode, tem que ser dito pela família’ pois a função da escola é escolarizar [...]. O foco foi sobre as condições do socioeducativo, os ‘desvios dos adolescentes’ e a importância de a família conversar com o(a) filho(a) e com a escola. A reunião contou com aproximadamente cinquenta (50) pais. Estava organizada com disponibilidade de cadeiras, aparelhagem de som e lanche para os pais. [...] Ao final da reunião, a diretora agradeceu a presença de todos, enfatizou que o foco não é só a entrega de notas, e que as ‘carinhas’ presentes são familiares e fica feliz, porque são pais presentes. Após a reunião, conservamos e esta confidenciou que “graças a Deus, aqui os pais são bastante presentes”. (EQPED 1 – ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 15/08/2017 - INFORMAÇÃO VERBAL).

O número de participação de pais correspondia a aproximadamente 20% do total de pais e/ou responsáveis, considerando o total de alunos dessa escola. E mesmo assim, esse número foi considerado, positivo. Acredita-se que essa consideração positiva, associada à frase “*carinhas são familiares*”, ou seja, que os pais presentes são sempre os mesmos, está ali o número representativo da participação geral dos pais, portanto, tem o que se esperava e uma considerável participação, que se mantém assídua e constante.

Mas, por outro lado, é um baixo índice comparado às respostas dos sujeitos sobre o conhecimento do PPP, e a participação do processo educacional é um dos aspectos mais importantes. E o fato de 92,30% ter um entendimento do que é um PPP, torna o número de pais presentes na reunião um índice pequeno. Assim, por entender que nesse processo os pais têm a possibilidade de conhecer toda a estrutura política e pedagógica da escola: ações, objetivos, função da escola, logo também está evidenciando a forma de organização e justificando seus “resultados” que, neste caso, destaca-se a organização formal, que é a seriação a partir do 4º ano³⁴. Então, para que o/a aluno/a siga para série seguinte, é necessário ter o mínimo de aproveitamento, sendo esse aproveitamento dado por uma nota mínima, a média bimestral. Assim, essa condição de entrega de “nota” – que neste caso representa o desenvolvimento do/a aluno/a – deveria ser “preocupação” de todos os pais/responsáveis, porque, no contexto dessa reunião, representava-se o envolvimento (ou não) de seu/a filho/a nas atividades desenvolvidas na escola.

Entende-se que questão da avaliação não é ponto nesta categoria, mas está implícita, e o PPP discute sobre tudo da escola, inclusive a forma de avaliar, mas é considerável ressaltar que, ainda que haja aspectos tradicionais de algumas escolas aplicarem somente a “prova” como a avaliação, e as escolas pesquisadas, como dito sobre isso na discussão da categoria anterior, ainda apresentam nos seus Regimentos Escolares, conceitos sobre a avaliação voltados constantemente para “prova”, mesmo que os seus PPPs assegurem a postura conceitual progressista freiriana, que é bem mais avançada com relação ao valor numérico dado a uma pessoa, pois Freire (2015a, p.114) diz que

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como o caminho *do falar* com [grifos do autor].

³⁴ Os três primeiros anos do Ensino Fundamental são organizados por Ciclo de Alfabetização, e a avaliação é feita por relatórios do desenvolvimento de cada criança.

Nesse caso, esse conceito deve levar à reflexão sobre as formas de avaliar por medidas padrões, ainda que as instituições devam seguir um sistema que determina a valoração por número (nota), este não determina necessariamente apenas uma forma de avaliar. Além disso, também discutir o próprio termo avaliar: o que é e por quê? Quais “medidas” estariam presentes numa concepção ao de formação do homem integral, crítico, democrático e participativo? São desafios que precisam estar presentes nas discussões do PPP, como explica Freitas (2010) no seu artigo sobre *Avaliação para além da “forma” escola*, quando salienta que a avaliação é reflexo dos objetivos da escola, que busca a transformação social, mas sequer os profissionais entendem ou discutem quê transformação social é essa, a escola tem que ser aberta para a vida e para auto-organização de seus principais atores, os alunos, assim como na concepção da auto organização dos estudantes que defende Pistrak (2000). E não sendo essa a realidade, ainda que fosse, não exclui a necessidade dos pais e/ou responsáveis, de acompanhar e contribuir com todo processo de educação e escolarização dos/as filhos/as, o que independe da organização escolar adotada.

Outro sujeito, ao referir-se sobre o PPP, diz “*que deveria ter uma política mais participativa a todos os funcionários da unidade*” (AGTEC 2, 2017), o que leva a entender que não existe uma política para um maior envolvimento e a efetiva participação dos segmentos no processo de construção do PPP, ou ainda, o que foi dito, que mesmo que haja um empenho da escola em buscar o envolvimento, não há êxito nessa participação mais efetiva dos segmentos, mesmo que tenha a plena convicção que o PPP é o plano de ações e este deve ser elaborado coletivamente, mas também suas ações são compromissos de todos.

Outra resposta sobre o PPP que chama atenção, apontado no indicador 2 do quadro 12 é do sujeito AGTEC 1 (2017), que disse: “*É a identidade de uma unidade escolar. Ali é elaborado **normas técnica** (sic) que favorece (sic) a introdução de todo corpo técnico (funcionários) em **suas obrigações (deveres)** dentro de uma unidade escolar*” [grifos da pesquisadora].

Essa forma de pensar, vai ao encontro da fala da AGTEC 3, que durante as observações, ouviu-se esta dizer: “*Mas a elaboração não acontece como deveria [...] (referindo-se ao PPP) [...] aqui reúne-se no início do ano, faz-se a leitura do PPP, coloca-se alguns apontamentos e ‘melhoramentos’ nos textos, e só...esse é o processo de elaboração e avaliação do PPP, depois o guarda*” (AGTEC 3 – ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 14/02/2017 - OBSERVAÇÃO). Mas, pelo tom da fala, observou-se que

não é esse entendimento que a AGTEC 3 tem sobre a construção do PPP, diferentemente do AGTEC 1.

E ao verificar o processo de Renovação de Autorização de Curso da EMJS dos anos anteriores (2003, 2007, 2009 e 2011) foi possível constatar as palavras da AGTEC 3, pois observou-se que os textos continuam os mesmos, sendo aprimorados em algumas partes, inserções de leis da atualidade e deslocamento de trechos dos textos de um para outro item ou subitem, como uma adequação.

Essa adequação de textos no PPP, o entendimento é que, precisa ser superada essa forma de organização, para que todos tenham a oportunidade de pensar a escola e a educação, que ser humano pretende-se formar e para quê sociedade. E nesse processo, cada indivíduo torna-se peça importante na elaboração, e não apenas fazer com que os profissionais leiam, analisem e desenvolvam as atividades elencadas. E quanto à forma atual de educação escolarizada, romper com a ideia do que se tem é o que é possível e pontualmente necessário. É necessário sempre superar os limites.

Essas concepções diferenciadas, numa mesma categoria de trabalho e de escola, decorrem-se da forma de participação (ou não) nas ações da escola voltadas para sua organização, ou ainda, na própria organização estabelecida na escola, a exemplo também do que foi anotado no Caderno de campo no dia 25/05/2017, quando a pesquisadora solicitou os livros atas das reuniões administrativas, pedagógicas e de Formação Continuada. A informação dada pela EQPED 3 foi:

*[...] 'não há um livro específico para o administrativo-pedagógico e que todos esses assuntos tratados em reuniões e na formação continuada estão em apenas um livro'. Disse também, que **nem sempre ocorrem reuniões administrativas pedagógicas, assuntos dessa natureza também são tratados na Formação Continuada. EMJS, 2017** [grifo da pesquisadora].*

Dito isso, considerando que nem todos participam da Formação Continuada, principalmente os profissionais, que aqui consideramos como o AGTEC 3, estes acabam por não participar do processo de discussão da escola, em todos os aspectos, considerando que assuntos administrativos e pedagógicos específicos da escola, são tratados também na formação continuada. Dessa forma, como romper os limites?

Essa condição e como observado nas assinaturas das atas das formações, que a maioria é de professor/a, demonstra-se que a Formação Continuada é uma atividade na escola que normalmente quem participa é o(a) professor/a, as questões importantes da organização da escola podem ficar desconhecidas pelos outros segmentos, principalmente os AGTECs

PAMARs e ALUNOs, sendo estes últimos que participam mais nas representações nos conselhos e nas reuniões.

Mas é preciso conceber que todas as pessoas que estão no espaço educativo enquanto funcionários são profissionais da educação. E a Educação Pública, aliás, todo o tipo de Educação, é preciso compreender qual a importância da formação do homem, da leitura, do conhecimento. Freire (2015b, p. 84-85) fala que

A melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente dos educadores se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença do pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida nas pouco assumida.

Ou seja, que se escola não se organiza para garantir a participação de todos na Formação Continuada; se os espaços da Formação Continuada são realizados para “reuniões administrativas”; se por essa condição de serem realizados os assuntos administrativos, pedagógicos e reflexões das práticas enquanto formação, mas nem todos participam dela; desta forma o pensar a sua prática, o conhecer a prática do outro e a reflexão sobre as práticas não acontecem nem propriamente entre os segmentos que estão no ambiente escolar de trabalho, imagina essa aproximação dos pais e/ou responsáveis?

Ainda assim, as formas de conceber o PPP presentes nas respostas, vêm ao encontro do que pesquisadores dizem sobre o conceito do PPP. Primeiramente, destaca-se a concepção como sendo a identidade da escola, presente em 15,38% das respostas. Mesmo que haja algumas críticas sobre o termo identidade da escola, aqui, assume a ideia da escola se mostrar com clareza, para que ela foi idealizada, considerar todo o contexto onde está inserida e como dito em seções anteriores, é definir por meio das discussões coletivas as metas e a intencionalidade política, evidenciando sua filosofia, como pensa e faz educação.

E sobre o pensar a escola, ou seja, refletir, retoma-se as concepções de Pimenta (2012). Essa não participação e acolhimento dos demais segmentos, além de responsabilizar apenas os professores, essas formas de organização acabam por fundamentar as ideias de que essa obrigação é de fato do professor, atribuindo a compreensão de que este, o docente, que tem o atributo da reflexão.

Pimenta (2012), como dito, faz duras críticas sobre essa ideia, afinal não só ela, como outros autores, afirma que a reflexão é um atributo de todo ser humano e, por conta dessa capacidade, é que o homem diferencia-se dos demais animais da natureza. Nessa perspectiva, todos podem e devem refletir a escola e sua organização, não devendo ser essa

obrigação somente dos professores, mas dos profissionais da educação, que entende-se aqui, ser todas as pessoas presentes no espaço educativo, logo, é com o conjunto de profissionais, como afirmam Freitas, Sordi, Malavasi, Freitas (2014), que os processos escolares poderão ser transformados e adequados à realidade da comunidade escolar, ou seja, a escola será capaz de mostrar a sua identidade e promover a própria autonomia e, por conseguinte, a autonomia dos seus componentes.

As normativas que citavam/citam sobre a necessidade da construção do PPP trazem os aspectos da identidade, da autonomia da escola e dos direitos da criança, como constavam/constam: no item III do artigo 24 da Resolução nº 150/1999 do CEE/MT (revogada), que por meio da identidade da escola que se definem os “conteúdos mínimos das áreas de conhecimento, que levem em conta aspectos que serão contemplados na intercessão (sic?!) entre as áreas e aspectos de cidadania” (MATO GROSSO, 1999); a Resolução Normativa nº 002/2015 do CEE/MT (vigente), ao apresentar no §1º do artigo 9º, este associa o alcance da autonomia da escola pela definição de sua identidade, ao definir que “a autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e regimento escolar” (MATO GROSSO, 2015); e no §1º do artigo 13 da Resolução 009/2009 do CMEC (vigente), assegura “à criança e ao adolescente o direito à aprendizagem respeitando o processo de desenvolvimento humano e a diversidade existente” (CÁCERES/MT, 2009).

Retoma-se neste novamente, a organização de um sistema, o Sistema Municipal de Educação de Cáceres-MT, que é um tripé, ou seja, compõem-se de três importantes órgãos públicos: CMEC, SMED e Instituições de Ensino: a SMED é a representação da administração pública municipal; o CMEC representação da sociedade civil; e, as instituições de ensino, os profissionais da educação. Mas, nesses espaços de representações, as pessoas, além de estudo e conhecimento, há necessidade de comprometimento da Administração Municipal, envolvimento da sociedade civil (a representação dos vários segmentos sociais), pertencimento dos profissionais da educação e integração entre eles. Essas pessoas necessitam da formação permanente, afinal, a Educação está em constante mudança, não somente relativa às leis, mas pela própria mudança e transformação da sociedade em geral, reforçando a concepção de Freire (2015b) que a qualidade encontra-se exatamente nessa formação permanente, apesar do autor referir-se aos educadores, consuma-se a ideia que todos são responsáveis pela educação, em qualquer segmento, cargo, categoria que se encontram, são profissionais da educação, portanto, responsáveis pela condição que se encontram e reflexivos

por serem seres humanos capazes de entender, contribuir e transformar, como salienta Pimenta (2012), principalmente sobre as deficiências políticas e organizacionais, para que não incida à apenas em um pequeno grupo, mas no plano da ação coletiva, portanto devem buscar sempre políticas que garantam a participação de todos, conforme apresenta o indicador 4, resposta de 15,38% das respostas dos sujeitos desta pesquisa.

Dito isso, é necessário que as pessoas busquem as discussões educacionais, a exemplo: conferências do Plano Municipal de Educação, participação no Fórum Municipal de Educação, ser conselheiro do CMEC, acompanhar as normativas federal, estadual e municipal sobre a Educação, enfim, ocupar os espaços e outros cargos/funções de controle social, para que esses atores sociais possam garantir a organização dos sistemas respeitando-se a individualidade das unidades escolares, desenvolvendo a integração entre elas, uma verdadeira autonomia, e não uma autonomia regulada. É ter-se uma visão de autonomia para estimular o planejamento apropriado, rumo a uma “liberdade” compartilhada nos espaços escolares. E acima de tudo, compreender que:

Para ser autônoma, a escola não pode depender somente dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola (VEIGA, 2015b, p.15).

O indicador 5 do quadro de indicadores da questão 1, que concebe o PPP como instrumento norteador, presente em 38,46% das respostas dos sujeitos, considerando que o verbo nortear tem vários sinônimos (orientar, encaminhar, conduzir, dirigir) que, esses sinônimos, associados à palavra objetivo, indicado no item 3 (15,38%), significa planejar, pretender, realizar, materializar, delinear; e assim como consta no indicador 6, que o PPP é o documento para que a escola *possa funcionar bem e tem o desafio de propiciar uma qualidade educacional* (indicador 6 – 7,70%), retomam-se as interpretações de sinônimos e as inferências dadas sobre o indicador 2 sobre a identidade da escola e a questão da reflexão coletiva.

No geral, as respostas trouxeram elementos, como sendo o PPP o documento e o instrumento onde traçam objetivos e metas para que a escola funcione bem, e que os caminhos para ensinar com qualidade, os quais possibilitam uma análise crítica e construtiva das ações desempenhadas pela escola, produzem ações flexíveis, mas que são estabelecidas pelos princípios evidenciados pela comunidade escolar para melhor organizar e significar as atividades ali desenvolvidas. E estes elementos complementam que precisa ser um trabalho

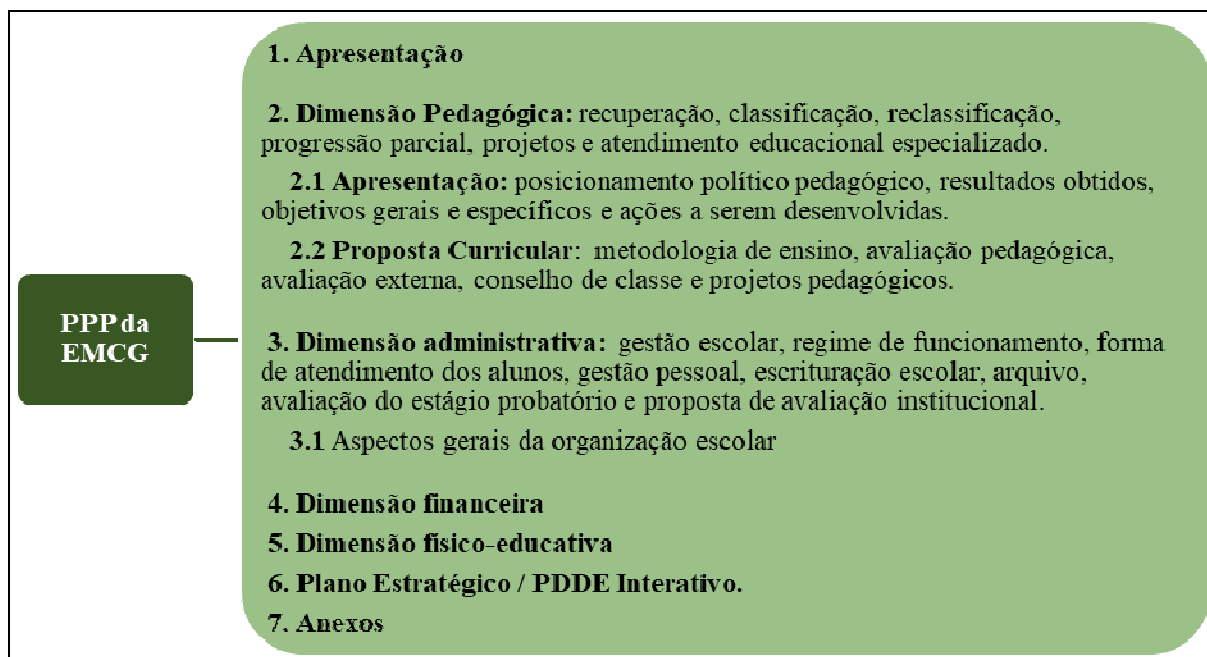
coletivo, realmente assumido por essa coletividade: gestores, professores, funcionários, alunos e famílias, no desafio de propiciar uma qualidade educacional, por isso é abrangente e atinge várias esferas, citando a aprendizagem, a estrutura física e administrativa e a prática pedagógica. Assim sendo, a construção da identidade, por meio do PPP, associada a todos esses elementos destacados nas respostas dos sujeitos, busca oferecer a todos os envolvidos no processo educativo escolar um trabalho efetivo e um espaço de libertação e respeito às diversidades de opiniões. E com a divergência reflexiva, chegar a uma convergência que só é possível pelo trabalho de integração, envolvimento e comprometimento social, conforme orientam os autores já citados nesse processo, sendo esses aspectos e da autonomia propriamente dita, que possibilitam às pessoas envolvidas a busca de estratégias para ensinar com qualidade, que apresentem uma proposta/plano de ação para o ensinar que serve para todos, para a análise coletiva, crítica e construtiva das ações a serem desempenhadas.

É por meio do PPP que o trabalho coletivo é assumido, flexibilizado, pensado na participação conjunta como disse Freitas, Sordi, Malavasi, Freitas, (2014), direcionando seus princípios, suas diretrizes para melhor organizar e significar as ações para o funcionamento da escola, com o desafio de propiciar uma qualidade educacional para todos, como: um plano coletivo de ação, de responsabilidade de todos os profissionais da instituição; instrumento de reflexão não só dos gestores e professores, como alerta Pimenta (2012), mas de todo ser humano, neste caso, dos funcionários, alunos e famílias

5.2.1 Subcategoria – Materialização dos Projetos Político-pedagógicos das escolas pesquisadas

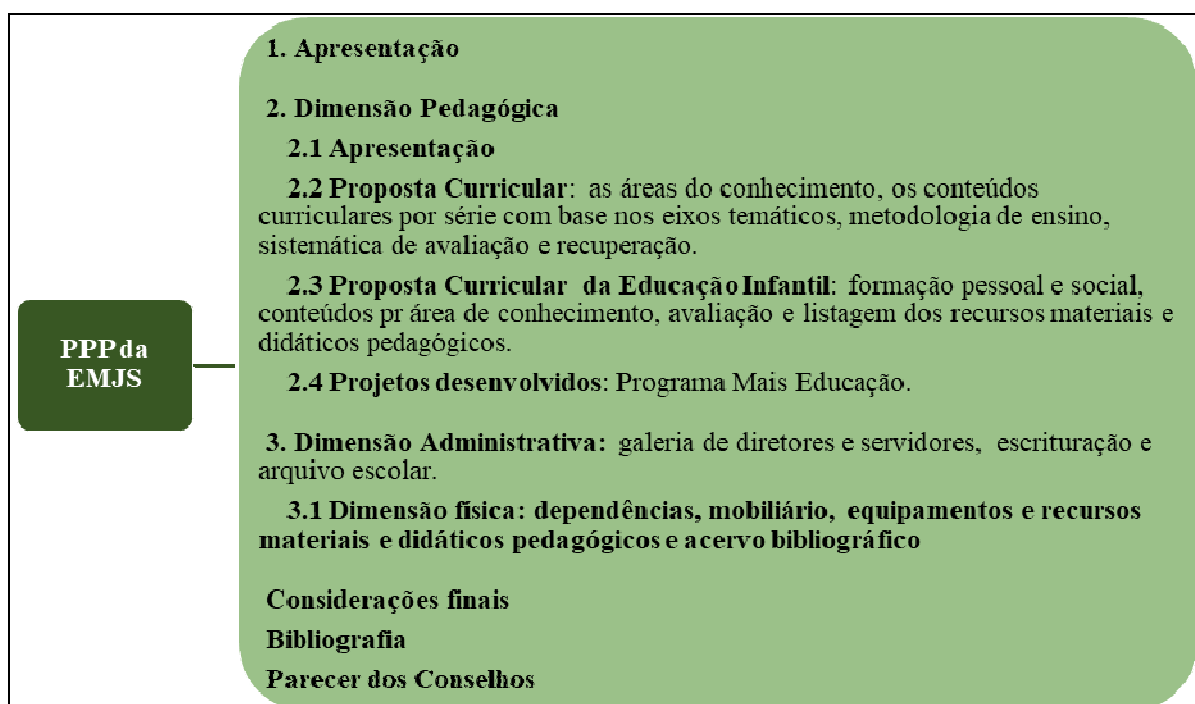
Após essa análise das concepções dos sujeitos comparados aos conceitos apresentados pelos autores sobre o conceito de PPP, observa-se que os PPPs das escolas pesquisadas, seguem quase o mesmo delineamento de organização uma da outra. E essas estruturas também seguem o mesmo delineamento estabelecido pela Instrução Normativa nº 001/2014 da SMED, conforme demonstram os esquemas 4 e 5, a seguir.

Esquema 4 - Estrutura do PPP da EMCG/2017



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados extraídos do PPP da EMCG, 2017.

Esquema 5 - Estrutura do PPP da EMJS/2017



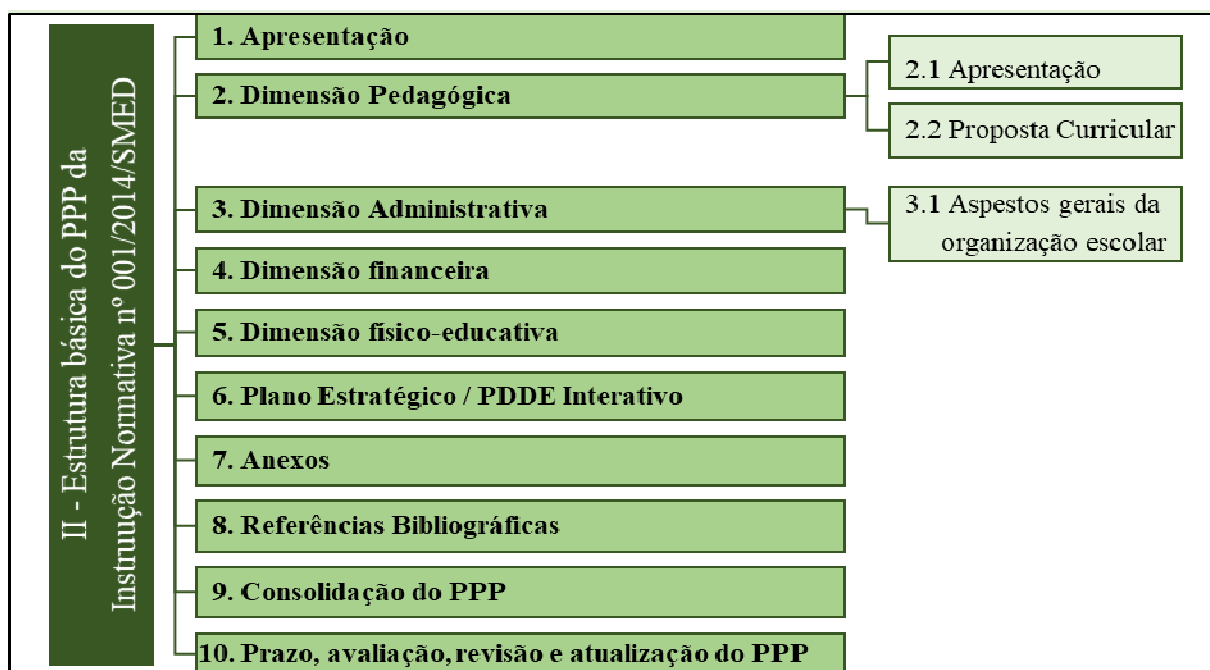
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados extraídos do PPP da EMJS, 2017.

Considerando parte da análise feita nos PPPs das escolas pesquisadas, nas seções anteriores, e neste momento as estruturas de cada um deles, bem como as argumentações dos sujeitos representativos da comunidade escolar, onde foram demonstradas que na

compreensão dos sujeitos, foram identificados importantes elementos sobre o que é o PPP, a pesquisadora elenca alguns aspectos sobre os PPPs já construídos das escolas pesquisadas, ou seja, a materialização desses PPPs.

O primeiro aspecto observado é sobre as orientações para a construção do PPP dadas na Instrução Normativa nº 001/2014/SMED, conforme demonstradas mais detalhadamente no esquema 6 e no quadro 8, que indicam o modelo do PPP que as escolas da Rede municipal da cidade de Cáceres-MT devem seguir. Esse modelo é conforme se apresenta no esquema 6, a seguir.

Esquema 6 – Estrutura básica do PPP conforme item II da Instrução Normativa nº 001/2014 da SMED/Cáceres-MT



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados extraídos da Instrução Normativa nº 001/2014/SMED de Cáceres - MT, 2017.

Observa-se que mesmo a SMED tratando como orientações, uma estrutura básica, ou seja, “breve e essencial”, no quadro 8 é possível se ter a noção de como estão delineados os aspectos que devem ser abordados na construção do PPP. E, o número de bibliografias apresentado nessa instrução, é limitado para um amplo conhecimento das dimensões e resultados de um PPP.

Em comparação aos PPPs das escolas CG e JS, percebe-se que eles contemplam basicamente esses mesmos elementos e delineamento. A questão é, as escolas devem mesmo seguir como está estabelecido na instrução, ou poderiam abranger a forma e o estudo?

Como o item II, refere-se a palavra básica, ou seja, estaria ali o essencial, o mínimo, não limitaria para essa abrangência. Porém, conforme análise de documentos sobre o PPP nas escolas, obteve-se informação por meio de um parecer emitido pela SMED, com relação a apreciação dada no PPP de uma das escolas pesquisadas, em que os responsáveis pela análise dos PPPs na SMED, observam que a Instrução Normativa Nº 001/2014 é usada como *check-list* para avaliação dos PPPs das instituições de ensino do Sistema Municipal de Ensino. A Assessoria Pedagógica da SMED, antes que os PPPs, inseridos nos processos de Autorização/Renovação de Autorização de curso, sejam encaminhados para o CMEC, analisam esses PPPs e emitem pareceres. Análise de uma das escolas pesquisadas teve como recomendação para que fossem adequados alguns aspectos a essa Instrução Normativa nº 001/2014.

A seguir, confere-se, pela cópia fiel desse Parecer dado pela Assessoria Pedagógica da SMED, que demonstra como os itens das instruções são cobrados.

Conforme ofício de nº... /..., protocolada no dia... nº... pela unidade escolar, encaminhando o PPP para análise pela Assessoria Pedagógica, segue as considerações.

Após a leitura e análise do PPP da *Escola Municipal ...*, solicitamos que sejam realizadas algumas alterações **conforme a Instrução Normativa 001/2014**, de 24/03/2014 (sic).

- No item 2 – Dimensão Pedagógica
 - ✓ Rever o texto, na parte que aborda a avaliação, pois faltou descrever como se dá a avaliação da Educação Infantil.
 - ✓ Relatar como é a Matriz Curricular da EI.
- No item 3.1 – É necessário relatar como se dá o ingresso da gestão escolar: direção e coordenação pedagógica, pois já tem do secretário.
- No item 4: Dimensão financeira – especificar os recursos próprios como eventos, rifas, bingos, etc.
- No item 5: Dimensão físico-educativa – faltou inserir o número de acervos bibliográficos da biblioteca da unidade escolar.

Aguardamos **o retorno do PPP para que possamos validá-lo.**

Cáceres -MT, [...]. [...] de 2016. (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 13/02/2017 – CÓPIA DO OFÍCIO DA SMED DE CÁCERES-MT, 2016) [grifo da pesquisadora].

Esse parecer deixa claro que o PPP é tratado pela SMED como um documento legal com roteiro pré-estabelecido, para uma organicidade ordenada com determinações gerenciadas e que deve ser respeitado para que assim o PPP seja validado.

Este posicionamento não é criticar, é agir, como Freitas, Sordi, Malavasi, Freitas (2014) explicam com relação à contra regulação, é chamar atenção para as outras possibilidades de conduzir essa construção que podem reformular as escolas.

Dito isso, não se contestam aqui os elementos norteadores para construção do PPP dentro do sistema, porém, o que chama também a atenção da pesquisadora é a possibilidade de limitação quanto a essas orientações, que, pelo que ficou subentendido no parecer, são dadas para serem feitas “à risca”, ainda que a normativa seja uma elucidação dos elementos que devem conter no PPP. E definir todo um processo de construção na dimensão e importância que é o PPP limitada numa instrução, é algo a se refletir.

O exemplo disso são os elementos para construção de um PPP apresentados no quadro 7, na página 94 desta dissertação, conforme as concepções dos pesquisadores: Demo (2014), Vasconcellos (2013) e Veiga (2014). Estes pesquisadores também colocam quais as características básicas para o processo de construção do PPP, mas são abrangentes.

Os PPPs das escolas *lócus* contemplam a Instrução Normativa nº 001/2014/SMED, na íntegra, mas são *superficiais* em alguns elementos importantes como os objetivos, as ações, a concepção de educação formal e não-formal, ao mesmo tempo em que são detalhistas nos conteúdos, nas notas do IDEB, no quadro de pessoal, na lista de livros, no número de aprovados e reprovados, que às vezes o PPP se confunde mais como um relatório, histórico, do que propriamente um planejamento.

Comparando-os a essas características apresentadas por esses três autores citados no quadro 7, os PPPs das escolas EMCG e EMJS são mais parecidos com os elementos apontados pelo Vasconcellos (2013), em que direciona o PPP na linha do Planejamento Participativo, e elenca três grandes elementos: marco referencial, diagnóstico e a programação, que são elementos que estão, de certa forma, contemplados nos PPPs das escolas pesquisadas.

Demo (2014) fala de partes referenciais que devem conter o PPP: quadro teórico de referência, análise/diagnóstico da escola e seu entorno sócio-histórico, proposta teórico-prático e o planejamento anual/plurianual: neste caso, ao seguir a Instrução Normativa nº 001/2014/SMED o quadro teórico das escolas pesquisadas é limitado, pois pouco apresenta de teóricos; os diagnósticos do entorno sócio-histórico estão elaborados e detalhados; apresentam a dimensão do espaço que estão localizados e seu entorno, as condições socioeconômicas das pessoas que atendem; e, ainda que os PPPs repitam textos (o que leva a questionar a realidade do escrito), são documentos atualizados.

As escolas pesquisadas baseiam-se concepção progressista de Paulo Freire, mas enquanto teoria, porque na prática, principalmente na questão dos temas, conteúdos e estudos voltados para as avaliações externas, há necessidade de teorizar ainda mais para conseguir

colocar na prática essa concepção, mesmo porque a proposta curricular está baseada em *habilidades e competências*, voltada para formação do homem e seu cognitivo, da relação do aprender a fazer e outros conceitos, inclusive alguns que lembram os pilares da educação do relatório feito para Unesco³⁵ por Jacques Delors, assim como as concepções de Phillippe Perrenoud, sobre as competências, ainda assim, nenhum deles é citado na proposta de organização curricular, apenas dois autores que são Kuhlmann e Kramer para demonstrar as concepções de infância. E ainda a PP/SMED/2012 começa o conceito de Educação, dizendo que tem como finalidade o desenvolvimento das dimensões do homem que gera impacto positivo e renda do país.

A educação tem por finalidade promover a formação e o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Impulsiona o progresso social, é um meio essencial para a constituição da cidadania e para assegurar a inclusão social, conseqüentemente (sic) **gera impacto positivo na qualidade de vida, na produtividade e na renda de um país.** (PP/CÁCERES, 2012, p. 6)

Estas são concepções e posicionamentos diferentes das de Paulo Freire (2014) que falam de uma teoria do conhecimento voltada para ação-reflexão-ação do homem. para a transformação do mundo e do próprio homem, na estreita relação da teoria e a prática, até que a prática esteja alinhada com a sua fala. “Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?” (FREIRE, 2014, p.127).

Veiga (2014) é mais detalhista nas ações para construção do PPP, diz que para a construção do PPP, tem que necessariamente passar pela organização pedagógica e pelos princípios, expondo: a finalidade da escola com base nos aspectos sociais, culturais, políticas e humanísticas; as estruturas organizacional e física necessárias para atender a demanda, bem como os recursos financeiros; ter um referencial teórico construído com base em quatro pontos, considerando que currículo não é um instrumento neutro, nem separado do contexto social, as disciplinas nele contidas devem ser integradas e que haja um controle social do conteúdo formal; que haja reformulação do tempo escolar e uma política de envolvimento de todos no processo educativo; e a avaliação do PPP, que esta seja concebida em três momentos: 1) descrição e problematização; 2) compreensão crítica e problematizada; 3) e a

³⁵ A UNESCO é uma agência especializada das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. É uma Organização que se soma ao governo e à sociedade civil para o desenvolvimento do país, alinhados aos objetivos estabelecidos pelos Estados-membros da UNESCO e das Nações Unidas. Informações tiradas do site da Unesco em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/strategy-in-brazil/>

proposição de alternativas; todos sobre a realidade escolar, realizadas em momentos de coletividade.

Esta autora reforça ainda que:

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos. (VEIGA, 2003, p. 279)

Retoma-se que a cada final de ano letivo, a SMED divulga um *Informativo*, com objetivo de orientar o final do ano letivo vigente e o do ano letivo seguinte, com instruções que os gestores e equipe pedagógica repassam para os profissionais, para que cada funcionário, no seu cargo, desenvolva as ações ali estabelecidas:

- ✓ Período para matrícula dos alunos da escola e dos novos alunos e como devem ser feitas;
- ✓ Avaliação de desempenho dos profissionais efetivos e contratados da escola com data específica;
- ✓ Dia da escolha do(a) professor/a que exercerá a função de coordenador (a) pedagógico(a);
- ✓ Dia da contagem de pontos para professores efetivos/estáveis e demais servidores da escola;
- ✓ Dia da entrega e de uma Proposta de Formação Continuada para conhecimento;
- ✓ Delimitação do tempo para a organização das turmas com número máximo para a EI e mínimo para o EF.

É função da SMED orientar o funcionamento das escolas municipais, pois é o órgão responsável pela aplicação dos recursos na estrutura, quadro de pessoal, alimentação escolar, transporte escolar, entre outras orientações para organizar o período letivo, e esta pesquisadora entende que essas orientações finais e iniciais do ano letivo são essenciais, por conta da otimização do atendimento, principalmente com relação a: contratação de profissionais, atendimento do transporte escolar, disponibilização da alimentação escolar elaborada por nutricionistas, entre outros aspectos que são de competência da SMED.

No final do informativo do ano de 2016, por exemplo, havia a informação: “assuntos não expostos neste Informativo (2016/2017 da SMED, 2016, p.3) ou quaisquer situações que venham ocorrer pertinentes ao ano letivo/2017 serão dirimidos pela SME”

Esse reforço de informação apresentado, entre outros assuntos, que ocorre a cada final do ano, está também relacionado ao Calendário Letivo, em que a SMED encaminha para todas as escolas, uma proposta de Calendário para que seja avaliada e adaptada a cada realidade escolar, porém, estes só terão validade se aprovado pela SMED, sendo fundamental que se “obedeça” às instruções dadas.

Entende-se que situações como essas, com relação ao ano letivo, acabam por intimidar e limitar as discussões que deveriam acontecer no início do ano letivo, em que a comunidade deve organizar seu funcionamento de maneira que atenda e/ou respeite os costumes do entorno sociocultural. Vale ressaltar que alguns aspectos colocados nos informativos, já estão normatizados pelo CMEC, e que acontece em outros aspectos, a contrariedade de normativas municipais, que são aceitas pelas comunidades escolares, sem entrar nessa discussão. Um exemplo disso é o número de alunos em cada sala de aula, que muitas vezes excede o que está estabelecido pelas normativas municipais e também pelas outras esferas.

Assim como o informativo apresenta instruções para organização do ano letivo, e ainda que as leis sejam bem claras quanto a essa organização, retomando a questão do desenvolvimento de habilidades, presentes em toda PC/2012, reporta-se a uma educação instrucional, que valoriza os aspectos cognitivos em detrimento de outros aspectos que formam o ser humano e seus direitos sociais, associando essa orientação instrucional, a uma melhoria da educação. Ou seja, a qualidade da educação está nos números desse sistema de exames apenas, esquecendo-se de toda grandeza da formação do “homem”.

Esse julgamento está evidenciado na forma de pensar de alguns profissionais também, como se pode perceber na concepção de um dos sujeitos da pesquisa ao afirmar que o PPP elaborado pela comunidade, poderá provocar essa mudança, mas

A mudança poderá ocorrer se de fato for executado. Através do Projeto-político Pedagógico a escola pode avançar no ensino aprendizagem, superar as dificuldades, elaborar meios para corrigir o índice do IDEB escolar. (PROF 1, 2017) [grifo da pesquisadora].

Assim também está explícito no PPP da EMCG:

AValiação Externa: A EMCG tem buscado melhorar a qualidade do ensino, através da execução da sua proposta pedagógica e do incentivo à capacitação dos professores para o desenvolvimento de projetos educativos que promova a maior participação dos alunos e de toda a comunidade escolar através da diversificação das atividades educativas. A escola vem conseguindo alcançar a meta projetada para o 5º

Ano nesses cinco últimos anos, porém não consegue obter o mesmo êxito no 9º Ano. **Precisamos intensificar o trabalho pedagógico em 2016 e 2017 para reverter esse quadro** (PPP da EMCG, 2016, p.24) [grifos da autora e da pesquisadora].

Dessa forma, na materialização do PPP, define-se todo um documento que, deveria nortear suas ações educativas com base na realidade sociocultural e econômica, a própria unidade não se apodera das possibilidades de exercer sua autonomia, mostrar suas características, moldando-se a essa padronização vinda de uma proposta que precisa ser revista, assim como o currículo baseado apenas nas conteúdo das avaliações externas.

E essas propostas não são vistas pelas escolas apenas como referências, mas como normas e instrumentos a serem seguidos. E estas provavelmente controlam as escolas para buscar as melhores médias no *ranking* das avaliações, ao que Freitas (2016) alerta que serão tratadas como “bater metas”, e que por conta disso, serão alcançadas “treinando” os alunos, assim, estas escolas serão consideradas de “sucesso”, sem ter a dimensão que enfraquecem a própria autonomia que tanto querem conquistar e diminui a importância de um PPP, que é o tema da próxima subseção.

5.3 Categoria - Importância dos Projetos Político-pedagógicos

Os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre *em que medida você acredita que um PPP pode mudar a escola e seus atores?* Essa questão está implicitamente buscando saber, primeiramente, se os sujeitos consideram o PPP importante e depois, se conseguem dimensionar essa importância. As respostas levaram aos indicadores do quadro 13, a seguir.

Quadro 13 - Indicadores das respostas da questão 5: em que medida você acredita que um PPP pode mudar a escola e seus atores?

Ord.	INDICADORES	Nº RESP.	PORC.
1.	É importante, mas de responsabilidade dos professores por suas formações.	01	3,85%
2.	Não sei, talvez – sem importância.	02	7,69%
3.	É importante, se desenvolvido coletivamente.	12	46,15%
4.	Sim, desde que a escolha das ações pela escola e equipe de profissionais seja da qualidade.	08	30,77%
5.	Sim, acredito – importante.	03	11,54%
Total de respostas		26	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados dos questionários realizados com os sujeitos da pesquisa, 2017.

Sobre o item 1 (um), 3,85% dos sujeitos apresentaram respostas que levam a entender que é um documento importante sim, mas de responsabilidade dos professores, que, por serem pessoas “formadas” para/na educação, são elas que possuem “habilidades” para fazer e executar tal documento. A LDBEN nº 9.394/1996, ao normatizar o PPP, presente no artigo 14, determina, primeiramente, a participação dos profissionais da educação com relativa autonomia, exposta no inciso I, e que são os sistemas que definem “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e, em seguida, determina a participação da comunidade, como uma ordem de prioridades.

Aqui se retoma o que muitos autores falam, que é a importância da coletividade, mas principalmente Pimenta (2012), que faz duras críticas ao “modismo” do professor reflexivo, pois, segundo essa autora, todo ser humano é reflexivo, por isso o homem é diferente dos demais animais, e, com essa perspectiva, todos devem e são colaboradores no pensar a escola, sendo os professores o segmento que também contribui com seus conhecimentos específicos de interpretar e entender a sociedade.

Lembrando-se do item 1 do quadro 12, em que se questionou *O que entendem por PPP*, o índice das respostas foi de 7,70% (Não sei – não faço ideia do que seja). E, neste quadro 13, sobre a importância do PPP, representada na questão *em que medida você acredita que um PPP pode mudar a escola e seus atores*, o índice das respostas foi praticamente o mesmo, 7,69%. Isso representa a realidade porque, se desconhecem o que é um PPP, não teriam, obviamente, opiniões ou conceitos sobre a influência desse documento para a escola e seus atores. E esse percentual de 7,69% dos sujeitos que diz não saber mensurar o valor do PPP, ao considerar que é resultado das respostas dos segmentos Alunos e PAMAR, a preocupação volta-se para a questão da articulação e organização das discussões pertinentes ao planejamento da escola, em que medida essa participação existe no espaço educativo, apesar, que uma das escolas pesquisadas mencionou essa dificuldade. Mas isso pode ser ocasionado pelo próprio desinteresse e/ou falta de participação nos eventos e *práxis* da escola.

No decorrer das análises, a pesquisadora percebeu nos PPPs conceitos sobre a necessidade da participação coletiva, tanto é que no quadro 12, especificamente no item 4, sem apresentar detalhadamente o que é o PPP, ainda assim, 15,38% dos sujeitos o definem como *um plano de ação coletiva que deve buscar políticas que garantam a participação de todos*. E neste quadro 13, em que está implícita a importância do PPP e o porquê provoca-se mudanças, são para as melhorias da própria escola e das pessoas que se envolvem, logo, é importante para todos, o item 3, com 46,15% dos sujeitos, acreditam que ele só provocará

mudanças se desenvolvido coletivamente. Esse percentual, em que se evidencia a coletividade, quando expõe que deve ter a participação de todos, estão presentes nas respostas de 12 sujeitos, com exceção de um(a) que é aluno(a), os demais são todos funcionários, a maioria professores, que acreditam no PPP para mudar posturas desde que haja o envolvimento, reafirmando o que está evidenciado nos PPPs sobre a coletividade.

Freitas, Sordi, Malavasi, Freitas (2014) também defendem essa coletividade, não somente à construção do PPP, mas da educação escolar de forma geral, que também deve ser compromisso de todos, um compromisso social: população e Estado, pois apropriando-se dos problemas relacionados à Educação, priorizando-a, será possível essa mudança. E uma sociedade em que a Educação funciona, reduz-se os problemas com a saúde, com a segurança e demais aspectos sociais. E, conscientes disso, na sociedade e na escola, há possibilidade de promover “uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta e responsabiliza a ação de seus atores, bem como formaliza demandas do poder público e cria condições de trabalho adequadas na escola” (FREITAS, 2014, p.40). Os sujeitos assim comprometidos tornam-se responsáveis pelas ações, mas para 30,77% dos sujeitos o PPP torna-se um documento importante desde que a escolha das ações pela escola e equipe de profissionais seja de qualidade, a exemplo do que dizem os seguintes sujeitos:

Sim, pois dependendo do método e da qualidade de ensino que a escola pode oferecer, a escola fica com uma boa imagem, os alunos tomam mais gosto aos estudos e os professores com muito mais ânimo (sic) de ensinar (ALUNO 2, 2017).

Quando há harmonia de linguagens e ações em prol dos objetivos articulados, pensados na equipe e a efetivação das ações pre estabelecidas a priori (sic) (PROF 3, 2017).

Como nas discussões sobre a qualidade da educação, antes de mais nada, precisa também, falar que tipo de qualidade se almeja, mesmo porque “valores, são vistos de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos” (FREIRE, 2015b, p.47), assim como o *comprometimento* dos segmentos, questão que foi identificada em apenas uma das respostas, acréscimo dado pelo Aluno 1: “*Sim, pode desde que todos se comprometam para executar as ações*” [grifos da pesquisadora].

Ainda que falem e evidenciem a coletividade, é possível perceber na fala dos sujeitos que eles estabelecem a ideia de uma coletividade formada apenas pelos servidores da escola. E, às vezes, recai sobre as equipes técnico-pedagógicas e de professores toda a responsabilidade de elaboração do PPP. Há de se considerar que são segmentos fundamentais,

principalmente no estímulo e na articulação dos trabalhos, mas precisam da participação dos demais segmentos da comunidade escolar. Essas respostas podem ser decorrentes da própria organização e reelaboração do PPP, como acontece na escola, à medida que, conforme depoimento de AGTEC 3, visto na página 166, o que é feito é a releitura do PPP no início do ano e uma adequação dos textos. Isso está evidenciado também nas anotações das atas de reuniões e da Semana Pedagógica³⁶, quando há dia específico para ler o PPP.

Diante dessa análise dos indicadores do quadro 13, de certa forma está presente em 92,31% das respostas a ideia que o PPP é um documento importante e que leva à mudança positiva na/da escola, principalmente quando dizem “é importante, se desenvolvido coletivamente”; “*É importante, mas de responsabilidade dos professores por suas formações*”; “*sim, desde que a escolha das ações pela escola e equipe de profissionais seja da qualidade*”; ao afirmar “*sim, acredito – importante*”, conforme descrito no quadro 13 desta dissertação.

Todas as respostas referem-se à compreensão de que ele é um documento eficiente e capaz de proporcionar aos atores e a escola condições para planejar e pensar em equipe, pois, com a construção coletiva e comprometida do PPP obtêm-se os objetivos consensuais, e leva a compreensão do papel da escola, bem como da função de cada um dentro da organização escola e da comunidade escolar. E nessa participação conjunta, assumem as ações estabelecidas, comprometendo-se com as metas e objetivos articulados de ações preestabelecidas que contribuem para superar as dificuldades e avançar no ensino aprendizagem. Reafirmam que quando há metas a alcançar e que todos estão focados no mesmo objetivo, envolvidos, participando, discutindo o que vem sendo feito e o que deve ser feito, pensando e elaborando de forma que atenda as reais necessidades sociais e pedagógicas, esse processo de discussão permanente torna-se mais fácil seguir e efetivar as ações para alcançar as metas, provocando a mudança e a melhoria da escola.

5.4 Categoria - Elaboração e decisões nos Projetos Político-pedagógicos: as dimensões abordadas pelas escolas pesquisadas

Ao chegar na escola, fui abordada por um(a) aluno(a). Era a “hora do recreio”. Ele(a) disse: - Tia, tia, compra um bolo nosso!

³⁶ É a semana que antecede o início do ano letivo, quanto reúne-se todos os funcionários para apresentar aspectos administrativos organizacionais da escola.

Eu respondi e questionei a ele/a: - Hummm, que delícia! Vocês estão vendendo bolo de quê?

- De chocolate, compra tia, são dois reais, mas se não tiver, e tiver só um e cinquenta, também pode – disse o(a) aluno(a).

Sorrindo, questionei-lhe novamente: - Mas vocês estão vendendo bolo pra arrumar dinheiro pra quê?

- É pra comprar ar-condicionado pras salas – respondeu o(a) aluno(a).

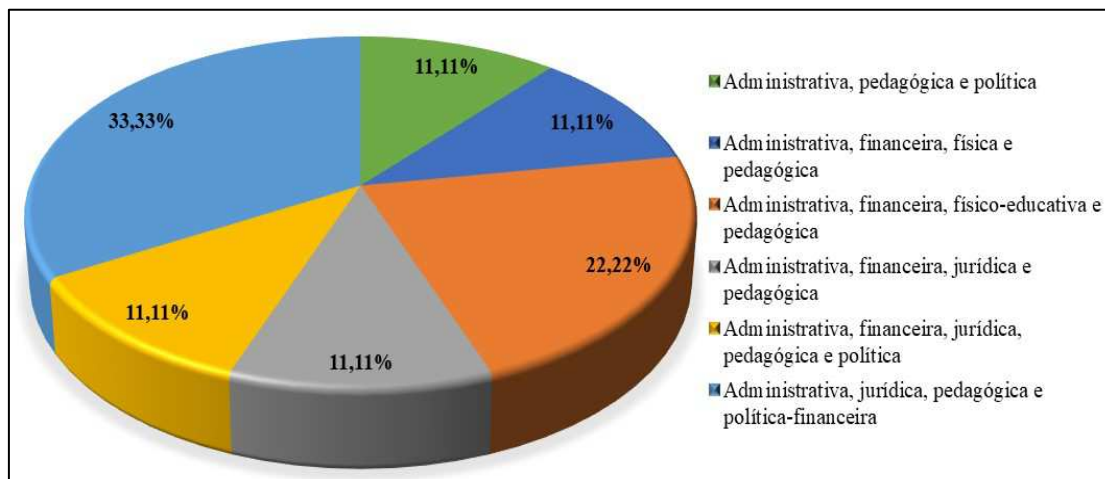
- E quem teve essa ideia? – perguntei.

- Nós mesmos, a gente trouxe as coisas do bolo e o/a professor/a fez o bolo pra nós vender!(sic) – disse todo(a) feliz o(a) aluno(a) (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 22/06/2017).

A história descrita é para dar início à discussão sobre as dimensões e, entre elas, a financeira. Essa ilustração demonstra em parte como os servidores das escolas pesquisadas buscam resolver os problemas com estrutura física, falta de materiais e outros que encontram na gestão da escola. E o modelo apresentado na história dos alunos, é o “espelho” das ações dos profissionais da escola para resolver parte dos problemas financeiros que possuem.

O sentido da palavra dimensão, ao se tratar do PPP, parece ganhar outro significado quando se questiona sobre essas dimensões e há respostas automáticas. Há uma tendência de citá-lo como tópicos de uma padronização de organização do projeto, ou seja, recai para a questão técnica do modelo, como pode ser visto em 34,62% das respostas dos sujeitos participantes desta pesquisa. Essas respostas (e índice) foram obtidas somente do quadro de servidores das instituições envolvidas na pesquisa, ou seja, da equipe pedagógica, dos agentes técnicos e dos professores, sendo 9 (nove) sujeitos que classificaram as dimensões que o PPP deve abranger: administrativa, financeira, física, físico-educativa, jurídica, pedagógica, política e político-financeira (não necessariamente nessa ordem e colocação), conforme representação e índice de aparição que estão representadas no gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 - Classificação das respostas de 34,62% dos sujeitos sobre as dimensões de um PPP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados das respostas do questionário, 2017.

Não que essas não sejam necessariamente as dimensões que devem abranger as discussões do PPP, são sim, mas o que se evidencia são as respostas automáticas dos tópicos sem, de fato, dimensionar o PPP em todos esses aspectos que é o pensar a escola e a participação de cada um, considerando,

[...] que é necessário praticar constantemente o exercício da participação em todas as suas dimensões: administrativa, financeira e pedagógica, mantendo o diálogo com todos os envolvidos [...]. Nesse sentido é preciso: a) refletir sobre as funções da escola, por meio da problematização da relação complexa entre sociedade e escola; b) romper com a atual organização de trabalho no interior da escola; c) criar e consolidar novos mecanismos de democratização; d) problematizar as formas participativas; e) definir critérios e mecanismos de avaliação do projeto político-pedagógico, envolvendo a avaliação discente, docente e institucional, por meio de parâmetros de qualidade (VEIGA, 2012, p. 60).

Essa ideia é vista na perspectiva de um sujeito da pesquisa que necessariamente não possui um vínculo empregatício com as instituições envolvidas nesta pesquisa, mas é parte do coletivo, e ao responder sobre as dimensões do PPP, procura com as palavras estimar a abrangência do PPP:

[...] é um projeto como se diz político, que consiste na política da escola, na formação dos alunos. Projeto, porque contém propostas para escola e Pedagógico, porque reúne a participação de todos os professores, projetos educativos para o ensino e aprendizado (PAMAR 4, 2017).

Ainda que não tome a responsabilidade para seu segmento, PAMAR 4 diz que é a proposta da escola para formação dos alunos e reúne a participação dos profissionais para essa política, compreendendo que nessas dimensões, necessariamente, tem a ver com a coletividade, um posicionamento muito pertinente e interessante.

As respostas apontadas dos 34,62% dos sujeitos são bem características ao “modelo” estabelecido pela Instrução Normativa nº 001/2014 da SMED (Anexo A) para a elaboração do PPP pelas instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT.

Essas dimensões são mais abrangentes do que apenas quando consideradas como temas referenciais para sistematização de um PPP, referindo-se à proporção do que é planejamento/projetar escola, as dimensões analisadas nessa categoria são aquelas apresentadas na instrumentalização do PPP das escolas pesquisadas, em que a pesquisadora buscou elementos que demandaram as discussões e decisões voltadas à autonomia da escola, ao planejamento participativo e a coletividade, nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro.

As escolas municipais são mantidas pela Prefeitura Municipal de Cáceres-MT (PMC), por meio da SMED, que administra os repasses de recursos federais, estaduais e municipais, para:

- ✓ A merenda escolar – recursos federais que vem do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); e,
- ✓ O transporte escolar – recursos federais que vem do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); bem como recursos estaduais do convênio/parceria com a SEDUC/MT para atendimento de alunos que são oriundos do Ensino Médio (EM) das escolas estaduais, mas que usam o transporte escolar do município.
- ✓ Administrar os recursos para a manutenção e desenvolvimento previstos no artigo 70 da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996, p.33):

Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Para tanto, a mantenedora (SMED) também administra os recursos oriundos do(s):

- ✓ Salário Educação – recurso federal que é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica;
- ✓ Recursos próprios – que são 25% dos recursos de alguns impostos federais, estaduais e municipais arrecadados pela Prefeitura Municipal de Cáceres-MT;
- ✓ FUNDEB – recurso federal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), provindos de impostos e transferências dos estados distribuídos para os municípios do país.

Então, cabe à SMED/Cáceres-MT garantir o quadro de pessoal, a manutenção da estrutura física e os materiais para o desenvolvimento das atividades propostas pelas instituições de ensino do Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT, entre outros,

E os recursos sob administração direta das escolas pesquisadas são provenientes do:

- ✓ PDDE – é o Programa Dinheiro Direto na Escola, recursos federais, que são para as despesas com pequenos reparos na manutenção do prédio escolar e de suas instalações hidráulicas, elétricas e sanitárias, a aquisição de materiais didático e pedagógico e outros pequenos consertos e investimentos que assegurem o funcionamento da escola;
- ✓ Novo Mais Educação – que é uma ação agregada ao PDDE, envolve também recursos federais, que são usados para aplicar em atividades de jornada integral nas escolas, principalmente para a aprendizagem da língua portuguesa e matemática;
- ✓ PDDE Qualidade (Interativo) – também uma ação agregada ao PDDE que compõem as ações do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola);
- ✓ E o PAF – Programa de Autonomia Financeira, previsto no Capítulo VIII Autonomia Financeira da Lei de Gestão Democrática do município de 2002; e o valor está delimitado no Capítulo IX Disposições finais e transitórias, em que o objetivo era otimizar o funcionamento da escola:

Artigo 44 – A Autonomia Financeira das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Município tem por finalidade otimizar o funcionamento da escola com vistas e melhorias progressivas no padrão de qualidade e será assegurada pela administração parcial dos recursos.

Artigo 45 – A Unidade Escolar receberá recursos que garantirão os insumos básicos para as reformas de pequeno e médio porte, a capacitação de pessoal e a compra de material permanente, cujo acompanhamento será feito pelo Conselho Escolar e o Superintendente.

Artigo 46 – Constituirão receita do Conselho Escolar [...]. [...] assim distribuídos:

I – repasse bimestral pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Cáceres/MT.

[...]

Artigo 54 — A Secretaria de Educação e Cultura definirá, **anualmente**, o valor na ordem de R\$ 2,00 (dois reais) para efeitos de repasse das quotas orçamentárias e financeiras e a periodicidade de repasse aos Conselhos Escolares, de acordo com a necessidade de preservação de seu poder é à adequação ao número de alunos matriculados e em situação de frequência (sic) regular, com base no Censo Escolar do ano letivo imediatamente anterior (CACERES-MT, 2002, p.13-15) [grifos da autora e da pesquisadora]

A forma de execução e prestação de contas do PAF foi reordenada em 2008, por meio do Decreto nº 342 de 15/05/2008. Os recursos desse Programa seriam para ser usados no processo de autonomia das escolas. O verbo, era grifado na página 185, colocado no passado, é utilizado pela pesquisadora para evidenciar que as escolas pesquisadas (e as outras unidades municipais) receberam valores desse Programa apenas nos primeiros anos da vigência da Lei de Gestão Democrática Municipal. Nos últimos seis anos nenhuma instituição municipal de

ensino está recebendo recursos do PAF, que deveria ter seus repasses dados bimestralmente, considerando o inciso I, da citada Lei.

Em 2015, houve uma tentativa da SMED, para resgatar o PAF às escolas e recomençar o repasse às instituições de ensino da Rede Municipal, mas o chefe do executivo apenas atualizou a quantidade dos recursos financeiros a serem repassados com a alteração do Art. 3º do Decreto nº 342 por meio dos Decretos nº. 406 de 10/08/2015 e nº 466 de 08/09/2015, definindo o “valor de 01 (uma) Unidade de Referência do Município – URM/ano, por aluno matriculado, cujo indicador de referência para o cálculo será o resultado obtido no Censo Escolar do ano anterior” (CÁCERES, 2015), mas que resultou em nada.

De acordo com a Lei Orçamentária Anual (LOA) 2016 do município de Cáceres/MT, Lei nº 2.515 de 28/12/2015 que, “Estima a receita e fixa a despesa do Município de Cáceres para o Exercício Financeiro de 2016”, havia uma previsão orçamentária de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) para o EF e R\$ 20.000 (vinte mil reais) para a EI, conforme se demonstra na figura 6, que é um *print* da página 5 do *quadro demonstrativo do Programa Anual de Trabalho do Governo em termos de realização de obras e prestação de serviços*, disponível no *Portal da Transparência* no site da Prefeitura de Cáceres.

Figura 6 – Parte da página 5 do Programa Anual de Trabalho do governo/2016, em termos de realização de obras e prestação de serviços da Prefeitura Municipal de Cáceres/MT

CÁCERES PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES MATO GROSSO					
Orçamento - 2016		Data: 13/10/2015 Hora: 10:50:45 Página: 5			
PROGRAMA ANUAL DE TRABALHO EM TERMOS DE REALIZAÇÕES E OBRAS E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS					
Código	Especificação	Serviços	Obras	Operações	Orçamento
2.029	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DOS PSF - PROG. DE SAÚDE DA FAMÍLIA	3.373.868,00	15.023,00	0,00	3.388.891,00
2.030	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DO PROG. AGENTES COMUNITÁRIOS	945.096,00	0,00	0,00	945.096,00
2.032	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DO PROGRAMA SAÚDE BUCAL	194.806,00	5.000,00	0,00	199.806,00
2.033	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DO CONSULT.MEDICO ODONTOL. MOVEL	5.000,00	0,00	0,00	5.000,00
2.035	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DO CENTRO DE ESPEC. ODONT. - CEO	1.894.880,00	20.000,00	0,00	1.914.880,00
2.037	MANUT. E ENC. DAS ATIVIDADES CENTRO DE ATENC. PSICO-SOCIAL CAPS I	539.750,00	1.000,00	0,00	540.750,00
2.038	MANUT. E ENC. CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL INFANTIL	481.300,00	0,00	0,00	481.300,00
2.039	MANUT. E ENC. DAS ATIVIDADES DO CIATSAE	1.039.594,00	0,00	0,00	1.039.594,00
2.040	MANUT. E ENC. C/AS ATIV. DO CENTRO REFERENCIAL DE SAÚDE - POSTO	2.376.669,00	28.150,00	0,00	2.404.819,00
2.041	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DO PAM	5.972.440,00	500,00	0,00	5.972.940,00
2.042	MANUT. E ENC. C/AS ATIV. DE AMB.DERMAT.PNEUM.E FISIOLOGIA	457.500,00	1.000,00	0,00	458.500,00
2.043	MANUT. E ENC. C/O AMBULATÓRIO DA CRIANÇA	1.492.170,00	0,00	0,00	1.492.170,00
2.045	MANUT. E ENC. C/A CENTRAL DE REGULAÇÃO	58.700,00	0,00	0,00	58.700,00
2.047	CONTRIBUIÇÃO AO CISOMT-CONSORCIO INTERMUN SAÚDE DE MATO GROSSO	1.100.000,00	0,00	0,00	1.100.000,00
2.048	ATENDIMENTO A DECISÕES JUDICIAIS - SAÚDE	82.250,00	0,00	0,00	82.250,00
2.050	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DA VIGILÂNCIA SANITÁRIA	824.638,00	70.500,00	0,00	895.138,00
2.051	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DA VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA	344.013,00	1.000,00	0,00	345.013,00
2.053	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DA VIGILÂNCIA AMBIENTAL	848.321,00	0,00	0,00	848.321,00
2.054	MANUT. C/AS ATIVIDADES DA ASSISTÊNCIA FARMACEUTICA BÁSICA	669.037,00	0,00	0,00	669.037,00
2.055	MANUT. E ENC. C/FARMACIA POPULAR	440.000,00	35.000,00	0,00	475.000,00
2.059	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DA SME	2.732.300,00	10.000,00	0,00	2.742.300,00
2.060	MAN. C/AS ATIVIDADES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	10.100,00	1.000,00	0,00	11.100,00
2.061	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL	9.013.650,00	115.140,00	0,00	9.128.690,00
2.062	LOCACAO DE IMOVEL PARA FUNCIONAMENTO DE UNIDADE ESCOLAR	90.100,00	0,00	0,00	90.100,00
2.063	PAF - PROGRAMA DE AUTONOMIA FINANCEIRA - ENSINO FUNDAMENTAL	50.000,00	0,00	0,00	50.000,00
2.064	MANUT. E ENC. C/AS ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	1.612.420,00	2.000,00	0,00	1.614.420,00
2.065	PAF - PROGRAMA DE AUTONOMIA FINANCEIRA - EDUCAÇÃO INFANTIL	19.000,00	1.000,00	0,00	20.000,00
2.066	MANUT. C/AS ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	800,00	0,00	0,00	800,00
2.067	MANUT. C/AS ATIVIDADES DO ATENDIM. EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	800,00	1.000,00	0,00	1.800,00

Fonte: Print do anexo da LOA 2016, disponível em: < https://sic.tce.mt.gov.br/3/assunto/listaPublicacao/id_assunto/857/id_assunto_item/3631 >. Acesso em 22/12/2017.

A previsão orçamentária do EF 2016 foi anulada pela Administração Municipal atual para suplementar outras despesas, por meio do Decreto nº. 409 de 08/09/2016, e as unidades escolares então continuaram sem receber o valor referente ao PAF. E a LOA 2017, Lei nº 2.555 de 19/12/2016, que “Estima a receita e fixa a despesa do Município de Cáceres para o Exercício Financeiro de 2017”, sem a intenção de fazer tais repasses também em 2017, observado pelo valor previsto, reduziu-se drasticamente as dotações dessas fichas orçamentárias do município de Cáceres-MT, orçando os valores de R\$ 3.000,00 (três mil reais) para o EF e R\$ 3.000 (três mil reais) para a EI, de acordo com o *print* de parte das páginas 9 e 10 do *Programa de Trabalho 2017*, conforme figuras 7 e 8, a seguir.

Figura 7 - Parte da página 9 do Programa de Trabalho/2017 da Prefeitura Municipal de Cáceres/MT

Código		Especificação	Operação Especial	Projetos	Atividades	Total
02 PODER EXECUTIVO						
07 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO						
12		Educação		85.100,00	3.519.120,00	3.604.220,00
12	122	Administração Geral		85.100,00	3.519.120,00	3.604.220,00
12	122	1016 GESTAO PUBLICA EDUCACIONAL RESPONSAVEL		85.100,00	3.519.120,00	3.604.220,00
12.361.1017.2062.0000		LOCACAO DE IMOVEL PARA FUNCIONAMENTO DE UNIDADE ESCOLAR			68.580,00	68.580,00
12.361.1017.2063.0000		PAF - PROGRAMA DE AUTONOMIA FINANCEIRA - ENSINO FUNDAMENTAL			3.000,00	3.000,00
12.361.1017.2068.0000		MANUT E ENC C/AS ATIVIDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL (60%)			25.235.000,00	25.235.000,00

Fonte: Print do anexo da LOA 2017, disponível em:

<[tps://sic.tce.mt.gov.br/3/assunto/listaPublicacao/id_assunto/857/id_assunto_item/3631](https://sic.tce.mt.gov.br/3/assunto/listaPublicacao/id_assunto/857/id_assunto_item/3631)>. Acesso em 22/12/2017.

Figura 8 – Parte da página 10 do Programa de Trabalho/2017 da Prefeitura Municipal de Cáceres/MT

Código		Especificação	Operação Especial	Projetos	Atividades	Total
02 PODER EXECUTIVO						
07 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO						
12	361	1020 GESTAO PUBLICA DA REDE FISICA ESCOLAR		2.408.000,00		2.408.000,00
12	365	Educação Infantil		9.720.800,00	5.728.410,00	15.449.210,00
12	365	1017 DESENVOLVIMENTO DA EDUCACAO BASICA		307.000,00	5.655.060,00	5.962.060,00
12.365.1017.1063.0000		AQ DE EQ/INSUMOS MAT P/ INSTALAÇÃO DE COZINHAS EM CRECHES		205.000,00		205.000,00
12.365.1017.1119.0000		AQ DE BRINQUEDOS E MAT PEDAGÓGICOS P/ CRECHES E PRÉ-ESCOLAS		102.000,00		102.000,00
12.365.1017.2064.0000		MANUT. E ENC C/AS ATIVIDADES DA EDUCACAO INFANTIL			1.501.080,00	1.501.080,00
12.365.1017.2065.0000		PAF - PROGRAMA DE AUTONOMIA FINANCEIRA - EDUCAÇÃO INFANTIL			3.000,00	3.000,00
12.365.1017.2069.0000		MANUT E ENC. C/AS ATIVIDADES DA EDUCACAO INFANTIL (60%)			3.635.480,00	3.635.480,00

Fonte: Print do anexo da LOA 2017, disponível em: https://sic.tce.mt.gov.br/3/assunto/listaPublicacao/id_assunto/857/id_assunto_item/3631. Acesso em 22/12/2017.

Assim como aconteceu em 2016 e nos anteriores, não houve nenhum repasse do PAF/2017, tanto é que também já foi anulado o valor previsto para o EF, para suplementar outras despesas, por meio do Decreto Municipal nº. 535, de 17/10/2017/PMC.

Figura 9 - Parte da página 6 do Programa de trabalho da Prefeitura Municipal de Cáceres/MT do ano de 2018

CÓDIGO		ESPECIFICAÇÃO		Operação Especial	Projetos	Atividades	Total
02	PODER EXECUTIVO						
07	SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO						
12.361.1004.2063.0000	PAF - PROGRAMA DE AUTONOMIA FINANCEIRA - ENSINO FUNDAMENTAL				96.000,00		96.000,00
12.361.1004.2065.0000	PAF - PROGRAMA DE AUTONOMIA FINANCEIRA EDUCAÇÃO INFANTIL					50.000,00	50.000,00

Fonte: Print do anexo 6 da LOA 2018, disponível em: <http://www.caceres.mt.gov.br/transparencia/>. Acesso em 28/03/2018.

Conforme demonstrado na figura 9, a PMC volta a fixar na LOA/2018, um valor maior para o PAF, sendo para o EF a quantia de R\$ 96.000,00 (noventa e seis mil reais) e para a EI de R\$ 50.000,00, valores bem melhores que do ano de 2017, que foi bastante irrisório.

A própria mantenedora, ou seja, a SMED é responsável pela cobrança e liberação desses recursos junto à Administração Municipal, bem como da Secretaria Municipal de Fazenda, que é a responsável pelas receitas municipais e gestão dessas receitas. Porém, sua liberação para os repasses é dada diretamente pela Administração Municipal, considerando que é um programa criado pela própria PMC, e o administrador, com seu poder discricionário³⁷, decide pela liberação ou não desses repasses anuais.

Além de alguns diretores municipais, entre eles os sujeitos desta pesquisa, solicitam o pagamento desse Programa via ofício a cada ano para obter o que é de direito de cada escola, também o SSPM tem o pagamento do PAF às escolas como um dos itens da pauta de negociações junto a Administração Municipal, mas sem êxitos de ambos os segmentos, diante do posicionamento e poder discricionário do atual Prefeito Municipal (Gestão 2013/2016 e 2017/2020), que está no sexto 6º ano de gestão em Cáceres-MT.

³⁷ É um direito legal dado ao gestor da Administração Municipal/Prefeito, para determinar alguns atos administrativos com a sua livre escolha, liberdade, direito e interesse.

Então, as escolas pesquisadas, para exercerem parcialmente a autonomia financeira para manutenção do espaço, contam com a “boa vontade” do órgão mantenedor em atender os inúmeros outros pedidos feitos oficialmente à SMED quanto aos insumos, peças e objetos que necessitam. E proceder com prioridades para cobrir as despesas com os repasses do Governo Federal, feito por meio de alguns dos programas citados e que possuem gerenciamento e aplicabilidades específicas desses recursos, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC) e da própria SMED, delimitando as despesas que podem ser feitas com os recursos citados.

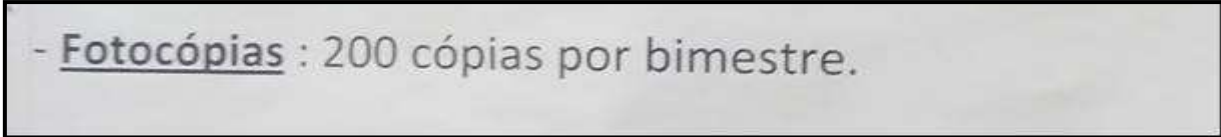
Além disso, para suprir as necessidades do dia a dia nas escolas, assim como os alunos, que buscaram uma forma de arrecadar dinheiro para solucionar algo que é de responsabilidade da mantenedora das unidades escolares, que se entende ser o reflexo das ações dos profissionais, estes se veem obrigados a tomar iniciativas de realizar na escola bingos, rifas, pasteladas, festas visando lucro. Estas ações vêm para suprir o não cumprimento de uma determinação legal, que deveria ser respeitada, com vistas na complementação das pequenas e até grandes despesas nas unidades escolares que, por mais que recebam outras verbas, as despesas das escolas são grandes. E até mesmo os repasses dos recursos federais chegam com atraso às escolas, conforme se vê no registro do caderno de campo da pesquisadora, a seguir.

A diretora informou que o valor que recebem do PDDE é de R\$ 9.620,00 (nove mil, seiscentos e vinte reais) e que até o momento não recebeu a segunda parcela de 2016 (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 03/07/2017 – INFORMAÇÃO VERBAL).

São com esses recursos que as escolas organizam a dimensão financeira, fazendo as adequações possíveis, ou quase impossíveis, para manter o bom desempenho das atividades.

No mural da sala de professores da EMJS, havia um recado colocado no início do ano letivo que seriam disponibilizadas duzentas (200) cópias por bimestre para cada professor, conforme fotografia 3.

Fotografia 3 - Recado para professores sobre número de cópias na escola



- Fotocópias : 200 cópias por bimestre.

Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora do mural de uma das escolas pesquisadas, 2017.

Porém, no dia 24/05/2017, conforme anotações no caderno de campo, encontrava-se outro recado na sala da Equipe Pedagógica, com as seguintes informações “Professores(as), devido não termos recebido recurso do PDDE, as fotocópias estão suspensas. Contamos com a compreensão de todos – Direção e coordenação” (EMJS, 2017).

Esses percalços acabam por estimular os profissionais a buscarem alternativas para suprir o não compromisso dos órgãos governamentais e as ações dos profissionais estão bem claras, conforme observou a pesquisadora:

Em outra oportunidade, conversei com o(a) coordenador(a) sobre a ideia dos alunos com relação a arrecadação do dinheiro para comprar o ar-condicionado e ele/a disse que tem duas salas que possuem aparelhos de ar-condicionado que são do Plano do Governo. Mas que há três anos vem trabalhando para colocar nas outras salas. Que havia uma sala que estava menos protegida do sol e, portanto, era muito quente, foi a que recebeu o primeiro aparelho de ar-condicionado adquirido pela escola. Disse ainda que a maior dificuldade são as instalações elétricas porque são muito antigas. Exaltou que tem uma “comunidade participativa e que acata” termos exatamente usados pelo(a) coordenador(a), ao falar sobre o que a escola faz e tem feito como: bingo, pastelada, rifa e festa para arrecadar fundos. Com essas ações, construíram a biblioteca, salas para depósito e dispensa, assim como outras melhorias no prédio escolar, porque a última reforma recebida pela escola foi na gestão do então prefeito Ricardo Henry – gestão 2004-2008 (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 23/06/2017).

A pesquisadora observa que os termos usados pelo sujeito, participa/acata, evidencia uma concepção equivocada do que é realmente uma participação, que é integrar-se, agir, envolver-se numa atividade, colaborar com a construção da ideia e juntos desenvolvê-la. O fato de acatar, que entre vários significados, tem-se: cumprir, obedecer, atender, enfim sujeitar-se a uma condição que, provavelmente fora imposta.

LÜCK (2018) ao descrever sobre o desenvolvimento da gestão participativa ressalta que participação se associa à divisão de tarefas no processo de decisões e busca de soluções para os problemas, e que essa forma de exercício da participação coletiva é o meio para que os segmentos da comunidade escolar consigam chegar da melhor forma possível, às ações que serão necessárias para, nos casos específicos das escolas pesquisadas sobre a falta de recursos, orientar-se e dar os encaminhamentos fundamentais e legítimos para a organização financeira.

Mas, durante as observações da pesquisadora, foi comum ver coordenadores, secretários e diretores revezando-se, diariamente, nos cuidados da cantina da escola, que é outra forma de obtenção de verbas que as escolas pesquisadas vêm usando para manutenção das pequenas e até grandes despesas. Demonstra-se que a própria gestão das escolas pesquisadas vai acomodando-se com a situação da falta de repasses dos órgãos competentes e buscando alternativas paralelas, conforme constatado na observação a seguir:

Em observação na sala da equipe pedagógica, esta pesquisadora presenciou conversa sobre o atraso de repasses financeiros e, na oportunidade, questionou-se às pessoas da equipe presentes, inclusive sujeitos da pesquisa, qual era o recurso que estava atrasado e o(a) secretário(a) informou que é a segunda parcela referente ao ano de 2016 e o repasse de 2017 que ainda não havia sido iniciado. Disseram que ligaram para o FNDE e o(a) atendente informou-lhes que cinco (5) escolas de Cáceres ficaram sem esse repasse, entre elas a EMJS. Disseram ainda que questionaram se havia alguma pendência pelo não repasse, e o(a) atendente disse que não, que era uma questão administrativa, mas ainda sem previsão de regularização. Então esta pesquisadora questionou como faziam para suprir essas questões financeiras e as coordenadoras disseram que são com as arrecadações da cantina, Festa Junina, pastelada e bingo que são realizados periodicamente para pequenos consertos como torneira quebrada, carteira, vidros de janela, entre outros que os alunos estragam (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 24/05/2017).

A SMED tem conhecimento dessas alternativas, à medida que cobram das escolas pesquisadas para que sejam mais específicas com relação ao item 4 (quatro) da Instrução Normativa nº 001/2014, sobre a dimensão financeira, escrevendo no parecer emitido sobre o PPP, página 173, para “especificar os recursos próprios como eventos, rifas, bingos, etc.”.

Remetendo-se às palavras de Paro (2001) sobre a gestão financeira, ele chama a atenção para que não haja confusão no conceito da Autonomia, ou seja, que a autonomia dada às escolas, não quer dizer que a mantenedora deve abandonar tais instituições de ensino, mas sim, aquilo que ele chama de *descentralização*, ou seja, que o respaldo dado às escolas promova a autonomia de fato, que as pessoas que representam a comunidade escolar sejam auto suficientemente capazes de chegar à decisão no seu próprio coletivo e, que a mantenedora, não deixe de cumprir suas tarefas dando os suportes necessários.

O que se observa é que a gestão financeira é comprometida, e acontece exatamente o que Paro (2001) afirma, da *desconcentração de tarefas*, em que as escolas pesquisadas tenham que “lembrar” constantemente à SMED o que é de sua função (tarefa), sobre a articulação e o respaldo para a garantia da gestão financeira dentro do ambiente escolar. E não existindo essa articulação e responsabilidade dos órgãos competentes, necessitam buscar constantemente com a mantenedora os subsídios essenciais para atendimento das necessidades, como as reformas do prédio escolar, aquisição dos materiais pedagógicos e outros materiais necessários para as atividades diárias da escola. Como há uma morosidade da mantenedora em seu papel, a gestão financeira fica comprometida pela falta de empenho, justificativa e “vontade” do administrador, como no caso do PAF, um programa que como visto, somente funcionou nos primeiros anos da implantação da lei em 2002, e a administração atual da PMC/MT, desde que entrou em 2013, nunca repassou esse recurso. O PAF só continua aparecendo no orçamento anual da Administração Municipal por força da

lei, mas sem nenhuma intenção de repasse real, como a ínfima dotação de 2017 comprova e a de 2018, que não contempla o valor real, pois, aplicando-se o valor da URM/ano referente a 2017, cujo valor atual é especificado pelo Decreto nº 337 de 19/06/2017, de R\$ 34,99 (trinta e quatro reais e noventa e nove centavos), mas em 2016 era de R\$ 33,11 (trinta e três reais e onze centavos); e considerando que em 2017 a EI possui 3.478 (três mil, quatrocentos e setenta e oito reais) alunos e o EF 5.758 (cinco mil, setecentos e cinquenta e oito) alunos, seria atualmente necessária no mínimo uma dotação de R\$ 115.156,58 e R\$ 190.647,38, respectivamente, para que tais recursos fossem divididos legalmente entre as escolas municipais, valores que fazem uma grande diferença para a gestão da escola, como trocar uma fechadura da porta, uma lâmpada, adquirir utensílios na cozinha, entres outras pequenas coisas que acabam necessitando da mobilização de toda comunidade em eventos de arrecadação na escola, que, muitas vezes, transformam-se num constante comércio.

Freitas, em 07/08/2016, publicou no seu blog *Avaliação Educacional*, sobre *A desresponsabilização do estado*, diz que Zygmunt Bauman³⁸ ajuda entender essa dinâmica, ao escrever que

[...] com os poderes do alto lavando as mãos e rejeitando seu dever de tornar a vida das pessoas suportável, as incertezas da existência humana são privatizadas, a responsabilidade para enfrentá-las tem de ser arcada pelo frágil indivíduo, enquanto as opressões e calamidades existenciais são descartadas como tarefas tipo ‘faça você mesmo’ a serem executadas pelo indivíduo que padece. [...] para o indivíduo que se vê abandonado e desalojado com a retirada do estado, a ‘individualização’ pressagia uma nova precariedade da condição existencial: uma situação ruim que se torna cada vez pior. (BAUMAN *apud* FREITAS, 2016, p.1)

Enquanto educadora, a pesquisadora acredita que situações como estas poderiam ser usadas para desenvolver nos alunos a politização, com mobilizações para requerer o que é de direito, ações políticas que contribuam para o desenvolvimento da criticidade do(a) aluno(a), que assim como tiveram o desprendimento e a organização para arrecadar dinheiro para a aquisição de aparelhos de ar-condicionado, teriam para se organizar nessas lutas. Deveriam conhecer outras formas de resolver os problemas na escola, considerando que estes são os objetivos expostos nos PPPs das escolas (formar o aluno crítico). Até simples gestos de levar as “coisas” prontas para os alunos, e não discutir com eles, não produzir com eles, mas reproduzir, desperdiçando-se a oportunidade da politização. Como acontece com datas

³⁸ Sociólogo e filósofo nascido na Polônia em 1925, e falecido recentemente (2017), era escritor, com mais de 50 obras e artigos, e professor emérito das universidades de Leeds e Varsóvia. Escrevia principalmente sobre o consumismo, a globalização e as transformações nas relações humanas. (<https://guiadoestudante.abril.com.br>)

comemorativas, às vezes, evidenciadas na mídia para incentivar o consumismo, reforçadas nas escolas sem trazer uma discussão efetiva do por que acontece e qual o verdadeiro motivo de tais eventos.

Uma dessas simples situações que serve de exemplo está nas anotações do caderno de campo do dia 02/05/2017, em que ao chegar à sala da Equipe Pedagógica, observou-se que os/as professores/as estavam trabalhando intensamente na confecção de lembranças para o Dia das Mães, lembranças muito criativas e bonitas por sinal, mas por que confeccionadas pela equipe pedagógica? Não seria interessante que os próprios alunos se organizassem? Buscassem formas de presentear às mães? E discutir por que presenteá-las, homenageá-las?

Estas são apenas reflexões da prática educativa, que dependendo das atitudes das equipes gestoras, podem levar os alunos à politização ou à reprodução de uma cultura que talvez não seja a deles, mas que acabam sendo assumidas por eles, por observar o que fazem ou recebem prontas as soluções, sem estimular a criticidade, a criatividade, a efetiva participação, que está posta no contexto do PPP de cada uma das escolas pesquisadas. Para inverter essa lógica, é preciso fazer o que Freire (2015b) chama de *unidade dialética entre prática e teoria*, ou seja, que a participação democrática dos alunos esteja presente em todas as decisões, assim como de todos os pertencentes da comunidade escolar, e a medida do crescimento dessa participação, a escola tornar-se mais popular, propensa à mudança e a com a distribuição de tarefas sem centralização à apenas uma categoria no espaço educativo, como Veiga (2014) explica.

Assim como a comunidade conseguiu trazer a escola para o bairro, como consta no histórico da escola em um dos PPPs: “sob pressão dos moradores a prefeitura deu início às obras da escola”, o que demonstra a força que tem uma comunidade.

Sabe-se que para as grandes conquistas também se tem as grandes lutas, e a morosidade em alcançar êxito pode trazer o desânimo, como depoimento de um sujeito da pesquisa que contou que teve sérios problemas enfrentamentos para mudar a escola e, ao ser questionado/a pela pesquisadora porque realizam tanto eventos de arrecadação de verbas ao invés de intensificar os pedidos e a cobrança por melhorias na escola dos responsáveis, ele/a afirmou que há muitos pedidos, e que como profissional:

Tem a convicção que não está certo ter que trabalhar para conseguir melhorias dessa forma (arrecadar dinheiro na escola), mas em seus vinte e cinco anos de profissão dá-lhe a segurança para dizer que, se não for dessa forma, continuamos a passar necessidades no espaço escolar. Disse que acredita que todos os profissionais, mas principalmente os da equipe pedagógica, são modelos, referências na comunidade escolar, e que suas palavras têm um poder, uma

dimensão de que a gente não tem proporção, por isso contribuem. (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 23/06/2017 – INFORMAÇÃO VERBAL)

Ora, se tem essa referência, esse “poder”, por que não mobilizar?

E apesar de toda essa situação de arrecadação de recursos dentro das escolas pesquisadas, nos PPPs apenas uma delas descreve sobre a dimensão financeira e, de forma resumida, sobre os recursos e as articulações para arrecadar essas verbas para a instituição.

É nessa perspectiva que Veiga (2015b) conceitua o PPP como a direção, o caminho, pois em sua interpretação, nele é que as competências podem ser analisadas, avaliadas, para modificar o que está disciplinado. Unindo-se a *força* que as escolas aqui dizem possuir unto a comunidade, considerando essa força como o apoio e respeito que recebem dela, que é a forma de realizar

[...] um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um movimento constante para orientar a reflexão e ação da escola. (VEIGA, 2003, p.276).

É esse movimento, caracterizado pela autora que as escolas precisam implementar, em busca dos direitos e das responsabilidades de todos. E neste caso, mesmo que as escolas recebam outros recursos, elas têm o conhecimento que a responsabilidade financeira, a maior parte, é da PMC, como demonstração a seguir.

DIMENSÃO FINANCEIRA

A [...]. [...] é mantida pela Prefeitura Municipal de Cáceres, através da Secretaria Municipal de Educação CNPJ [...], localizada na Avenida Getúlio Vargas, s/n, Cáceres-MT, CEP 78.200-000.

Programas	Reprogramação de 2015		Total	Recebido em 2016		Total	Total Geral 2016
PDDE	489,91	311,95	801,86	5.520,00	1.380,00	6.900,00	7.701,86
Educação Integral	22.994,97	6.540,23	29.535,20	-	-		29.535,20
Escola Acessível	785,95	223,44	1.009,39	-	-		1.009,39
Atleta na escola	32,36	-	32,36	-	-		32,36
PDE- Escola	4.494,62	1.926,26	6.420,88	4.375,00	1.875,00	6.250,00	12.670,88

Além dos recursos disponibilizados pelo governo federal, a escola **dispõe de uma cantina e realiza um festival de prêmios anual** para arrecadação de recursos que são destinados à manutenção e melhoria da própria escola (PPP/EMCG, 2016, p.45). [grifos da pesquisadora]

A citação anterior, sobre a *Dimensão Financeira da EMCG*, demonstra os recursos que ela recebe na escola. E a parte grifada evidencia o conhecimento que tem sobre a responsabilidade da manutenção financeira das escolas municipais de Cáceres-MT.

Então, a gestão financeira referente à EMCG está relacionada à busca das funções e responsabilidades da SME/PMC, e dos recursos que são disponibilizados diretamente para essa escola, que, como aponta, são para algumas melhorias e manutenção da escola. Quanto a esses recursos que recebe diretamente na escola, neste caso, referiu-se a uma reprogramação para o ano de 2016, porém, não foi possível constatar a realização de reunião com pais para essa programação e investimento dessa(s) verba(s), pois ao analisar o Livro Ata de reunião de pais, conforme anotações no Caderno de campo do dia 10/07/2017, neste há registros de ordem administrativa, como consta no quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Reuniões administrativas da EMCG em 2016-2017

DATA	REUNIÃO/ASSUNTO
25/01/2016	Atribuição de aulas;
27/01/2016	Equipe de apoio sobre horários e ausências/faltas;
28/01/2016	Da direção para cedência do espaço da escola (matutino);
28/01/2016	Da direção para distrato da cedência da escola (vespertino);
29/01/2016	Com direção, coordenação e um (1) pai que assinou boletos pelos serviços recebidos daqueles que ocuparam espaço cedido pela escola no dia 28/01/2016;
29/01/2016	Com guardas sobre funcionamento do acesso noturno e o uso da quadra;
25/01/2017	Para escolha das coordenações pedagógica e do PNME;
29/03/2017	Com pais, tutores, professores e direção escolar sobre: uniforme, projetos para 2017, PME, calendário escolar, comunicação de alunos faltosos, criação de grupos de <i>whatsapp</i> de pais, apresentação da página de <i>Facebook</i> da escola, IDEB, regimento interno, PPP e bingo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do PPP da EMCG, 2017.

Porém, no Livro Ata de Formação Continuada, no registro do dia 17/09/2016, com a participação de quinze (15) pessoas entre professores e demais funcionários, há o registro de uma reunião em que a direção, entre outros assuntos de divergências que foram caracterizados como “fofocas”, se refere ao valor que possui no banco e que precisava ser aplicado:

[...] falou sobre o recurso disponível no Banco para a escola que deverá ser aplicado ainda este ano. [...] solicitou sugestões de materiais de consumo e permanente para a escola. Na secretaria será (sic) necessário(sic) adquirir impressora; caixinha de som para computador; microsistem; papel sulfite; carimbo, canetas esferográficas bico fino preta e azul, tinta para caneta de quadro branco, quadro branco, estilete, cola branca, rolo de papel pardo, toner para impressora, E.V.A., TNT, dicionário de inglês, pistola de cola quente, bastão de cola quente, grampeador de madeira (pressão), lápis de cor, réguas de 30 cm; tinta guache acrílex (pote grande), pincéis. Para as aulas de Educação Física serão necessários 05 (cinco) bolas de futsal; 05

(cinco) bolas de voleibol; 10 bolas de basquetebol; 01par de rede para a trave de futsal; 01rede de voleibol; 15 metros de corda; 05 bolas de handebol H2. Para o Projeto da horta: rolo de arame liso fino; tinta para madeira. Para cozinha: 01panela grande de alumínio batido; 02 facas grandes; 06 facas de serra pequenas; 01liquidificador. Sem mais, encerrou [...] (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 06/06/2017).

Evidencia-se que a administração financeira ainda está restrita, na maioria das vezes, aos professores e alguns funcionários, não abrangendo toda comunidade escolar

Quanto à dimensão administrativa, a EMCG demonstra no seu PPP a descrição das funções dos segmentos internos da escola: direção, coordenação, secretaria e profissionais da educação, descrevendo o nome de cada um e sua qualificação, inclusive com um item sobre a “galeria de diretores”. Enfatiza que zela pela gestão democrática nas decisões, seguindo as normas de direitos e deveres estabelecidos no Regimento Interno da Escola (RIE). Expõe sobre a escrituração escolar e arquivo dos documentos dos alunos de acordo com as normas estabelecidas pelo CMEC. Dispõe sobre a avaliação institucional que é fundamentada nas avaliações feitas pelas esferas federal e municipal, estabelecendo as metas do governo, também como metas norteadoras das unidades escolares, baseadas em:

- Diminuição da evasão escolar
- Diminuição da distorção de Idade/Série
- O aumento da aprovação
- Diminuição de reprovação
- Atualização de documentação essencial da instituição.

Todo esse processo avaliativo fundamenta o bom funcionamento da instituição escolar, **sendo aplicada a avaliação institucional anualmente**, preferencialmente no fim do ano letivo, e subsidiará a organização do **Plano de Ação da Escola** no ano subsequente (PPP/EMCG, 2016, p.44) [grifos da pesquisadora]

Esse mesmo texto está presente no RIE (2017, p.60) da EMCG, com acréscimo do trecho a seguir.

Art. 215 - No âmbito federal temos duas formas de avaliação institucional que se norteia (sic) pela aplicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) denominada Provinha Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**IDEB**) **é também um subsídio de avaliação institucional** [grifos da pesquisadora].

A EMJS não expõe diretamente como é a avaliação institucional, nem no PPP e nem no Regimento Escolar (RE) 2017 ao destacar uma das dimensões, deixa subtendido que a responsabilidade de alguns processos recai apenas aos professores e equipe pedagógica, quando diz que há:

Reuniões extraordinárias com os professores para interferências pedagógicas imediatas e encaminhamentos específicos do turno, como frequência (sic) irregular dos alunos, necessidade de apoio e recuperação paralela e contínua, apreciação de projetos, auto avaliação para garantir maior participação na elaboração de documentos fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem (PPP/EMJS, 2017, p.71).

Fica evidente nas citações anteriormente apresentadas, textos dos PPPs das escolas pesquisadas, que estas abrangem muito mais uma avaliação específica, a pedagógica, do que propriamente uma avaliação geral, que é o desenvolvimento da instituição. E esta última avaliação vai muito além disso. Como dizem Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2014, p.34) “é preciso retirar o professor de seu ‘narcisismo reflexivo’ e reinseri-lo no coletivo escolar. [E o PPP] [...] depende do concurso dos múltiplos atores sociais envolvidos com um projeto de formação. [...] Este pacto é favorecido pela existência de uma democracia institucional forte”. [grifos dos autores e da pesquisadora].

Assim como Pimenta (2012) salienta, esses autores reforçam a concepção da reflexão, ação da capacidade de todos seres humanos, e que a ideia (ou modismo) do “professor reflexivo” contribui para que as ações dentro das escolas, em sua grande maioria, sejam desenvolvidas somente com a responsabilidades dos professores. E, no caso destas escolas, pelo fato de provavelmente desenvolver formação apenas com professores, bem como a concepção equivocada sobre avaliação do desenvolvimento da instituição; e que a EMJS, ao final do texto intitulado *Avaliação Institucional* no seu PPP ainda apresenta que “A Avaliação Institucional também deve (sic?) sempre carregar em sua concepção o objetivo de **mecanismo** modificador. Mecanismo capaz de analisar, discutir e propor melhoras em tudo o que é diariamente produzido no ambiente **Institucional escolar**” (PPP/EMCG, 2016, p.44), leva a entender que mecanismo como sinônimo de avaliação (ou provas) e institucional (de instituído por...) externa, logo, a forma de “medir” o desenvolvimento da escola, por meio da análise dos resultados alcançados nesses mecanismos, das avaliações externas. E isso contribuiu para definição equivocada, como metas, em sua maioria, os índices dos sistemas de avaliação, enfatizando os números de alunos aprovados/reprovados, evadidos, não frequentes, necessitados de “recuperação” para adequar aos conteúdos pré-estabelecidos para cada série, como demonstrado na citação da EMCG, da página 196, e as metas da EMJS, a seguir:

Metas

- * Reduzir o índice de reprovação do 6.º ano de 12,0% para 11,0% na disciplina de Matemática;
- * Reduzir o índice de reprovação de 24,4% para 20% nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa do 7º ano;

- * Aumentar a capacidade de leitura e escrita dos alunos do 3º, 4º e 5º ano;
- * Desenvolver o raciocínio lógico e matemático dos alunos do 3º, 4º e 5º ano;
- * **Melhorar a integração dos pais junto à comunidade escolar;**
- * Promover momentos de reflexão e palestras educativas que possam contribuir com a conscientização da conservação do patrimônio público (PPP/EMJS, 2017, p.77) [grifos da pesquisadora].

Não que tais metas devam ser ignoradas, mas não devem ser nem somente estas a base, há outros contextos envolvidos que devem ser considerados na instituição (escola). Sobre isso, Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2014, p.35-45) dizem que:

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. [...] Isto posto, a referência para a avaliação institucional está dada pelo projeto político-pedagógico da escola. [...] A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola.

Nestes últimos aspectos, vale ressaltar que para Freitas, Sordi, Malavasi, Freitas (2014) o PPP, é um instrumento onde se determina as ações definidas pelo coletivo escolar, mas também atende as exigências do poder público, pautado pelo protagonismo de obrigações bilaterais, mas o protagonista é sempre a escola.

E entre as decisões dadas nos PPPs, encontramos ainda nas metas das duas escolas questões sobre *Plano de Ação da Escola* e da melhoria da *integração dos pais junto à comunidade escolar*. Quanto ao plano de ação, no texto da avaliação institucional, (PPP da EMJS, 2016), que os itens mostrados como suas metas nas páginas anteriores, é o processo avaliativo usado para preparar o ano subsequente; e sobre a integração dos pais, acabam por entender que essa integração está somente na promoção de palestras e reuniões para entrega dos resultados de tais avaliações.

E voltando ao fato da responsabilização de professores, considerando que avaliações, sejam elas do sistema (avaliações externas) ou da própria instituição para conhecer o desenvolvimento do aluno (avaliações de rendimento do aluno – internas), ambas estão no âmbito pedagógico, então fica subtendido que essas são ações dos professores e equipe pedagógica. Porém, estas estão presentes nas funções dos professores e todos os atores da escola têm suas funções, que também é do trabalho coletivo discutir, avaliar e buscar alternativas de mudanças positivas a cada período.

O problema é que esse entendimento das escolas leva a ações de integração dos pais voltadas, na maioria das vezes, para reuniões de *entrega de notas, bimestrais*. Ainda que, a EMCG acrescenta nas metas “Fortalecer a integração escola/comunidade através de eventos culturais e proporcionar palestras para interação escola/família” (EMCG, 2016, p.8), conforme observado nas reuniões que a pesquisadora participou, as palestras são atrativos iniciais para a entrega de notas/reunião bimestral, que na concepção, são ótimos recursos para buscar essa integração. Porém, ainda fica o questionamento se os pais participam de fato pelas palestras ou por interesse de saber das “notas”? E se há outros momentos exclusivos para falar da escola e sua organização?

Quanto o conceito de avaliação institucional, mais uma vez evidencia que, se esta é a concepção das escolas sobre essa “Avaliação”, observa-se que sendo as avaliações apontadas atividades de responsabilidade maior dos professores, provavelmente são estes que a realizam sozinhos a tal “avaliação institucional”, ainda que nem essas deveriam ser apenas eles.

E embora estas sejam as principais metas das escolas, dentro da dimensão administrativa da “avaliação institucional”, a delimitação dessas metas não dimensiona o que fazer com o resultado das discussões, apenas apontam. E o conceito de Avaliação Educacional concebida aqui, reforçando a relação PPP/Estado apresentado anteriormente, diz que

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da ‘responsabilização’ pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto as classes populares e, portanto, necessitam, além deste compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola *inclui* um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela (FREITAS; SORDI, MALAVASI, FREITAS, 2014, p.36) [grifos dos autores].

As escolas, ao destacarem as distorções idade/série, reprovações, abandonos, baixos índices nas avaliações e como processo de “regularização”, presente nos textos do PPP da EMJS (2017, p.71), “dar retorno a comunidade por meio dos projetos, garantindo maior participação e envolvimento dos pais, alunos, professores e voluntários”.

Os temas selecionados como projetos, no PPP, foram o “desenvolvimento de projetos educativos que promova a maior participação dos alunos e de toda a comunidade escolar através da diversificação das atividades educativas” (PPP/EMCG, 2016, p.24).

Assim, as escolas trabalharam, em 2016, os assuntos conforme o quadro 15 a seguir.

Quadro 15 – Lista dos projetos desenvolvidos pelas instituições EMCG e EMJS

PROJETOS DA EMCG	PROJETOS DA EMJS
INSERIDOS NOS CONTEÚDOS: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lei 9.795/99 – Estudos do meio ambiente e sustentabilidade - projeto de “Arborização de árvores frutíferas” e “Horta Escolar” 2015-17; ✓ Lei 9.795/99 e Lei nº 11.769 - Música no currículo escolar; ✓ Lei 9.503/97 – Educação para o trânsito; ✓ Lei 10.639/03 - Estudo da história e cultura afro-brasileira e africana; ✓ Decreto nº 7.611/2011 – Atendimento Educacional Especializado (AEE). 	INSERIDOS NOS CONTEÚDOS: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lei nº. 9.795/1999 - Educação ambiental; ✓ Lei nº. 11.769/2008 - Ensino da música na EB. ✓ Lei nº. 10.639/2003 - História e Cultura Afro-Brasileira; ✓ Lei nº. 9.503/97 - Código de Trânsito Brasileiro; ✓ Lei nº. 11.465/2008 - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; ✓ Lei nº. 7.611/2011 – Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
PROJETOS EDUCATIVOS (2016): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeto: “Educar para o trânsito” - pré-escolar e anos iniciais; ✓ Projeto “Amigo Índio” – do 3º ao 9º Ano; ✓ Projeto de leitura intitulado: “Pensar, imaginar, criar, viajar...caminhos que a leitura pode nos levar” - Anos finais; ✓ Projeto “Arborização de árvores frutíferas” – Anos finais; ✓ Projeto “Gincana esportiva e cultural” - professores, funcionários e alunos do 3º ao 9º Anos; ✓ Projeto: “Culturas Indígenas” - 3º Ano; ✓ Projeto: “Canteiros de amor” - 3º Ano; ✓ Programa Mais Educação nas áreas culturais, esportivas e de acompanhamento pedagógico para os alunos em vulnerabilidade social. 	PROJETOS EDUCATIVOS (2017): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeto do Programa Mais Educação - oficinas que contemplam: acompanhamento Pedagógico de Matemática e Língua Portuguesa; Esporte e lazer - dança, voleibol e Futsal; Cultura e Artes - Percussão. ✓ Pré I e II - Aprendendo e brincando com as cantigas; ✓ 1º ano A e B - Poemas para brincar, recitar, ouvir e se deliciar; ✓ 2º ano A - Nossa saúde está em nossas mãos; ✓ 2º ano B - A arte no ciclo de alfabetização; ✓ 3º ano B - Cantiga de roda e brincadeiras antigas; ✓ 4º ano A e B e 5º ano A e B - Aprender e vivenciar valores em jogos matemáticos; ✓ 4º e 5º ano e Comunidade Escolar - Cultivando e semeando valores (Projeto Especial); ✓ 7º ano - Percorrendo os diversos caminhos da leitura e da escrita; ✓ 8º e 9º anos - Resgatando a história de mato grosso; ✓ Sala de AEE – De lagarta a borboleta;
PROJETOS PEDAGÓGICOS (2016): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeto de Formação Continuada: “Por uma escola e ensino de qualidade” - profissionais da escola; ✓ Projeto: “Ações pedagógicas para a reutilização do lixo” - todos. 	PROJETOS PEDAGÓGICOS (2017): <ul style="list-style-type: none"> ✓ 2º AO 9º ANO - Reforço escolar; ✓ PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - Formação continuada: focalizando a relação teoria-prática, educar é socializar. ✓ 3º, 4º e 5º anos - Apoio pedagógico aos alunos(as).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados dos PPPs das escolas pesquisadas, 2017.

Os sujeitos da pesquisa, quando foram questionados sobre o conhecimento que tinham a respeito das dimensões do PPP, boa parte das respostas obtidas por meio destes, foi com relação às etapas da instrumentalização do PPP, ou os elementos constitutivos deste; e na mesma proporcionalidade, outros deram um enfoque maior, buscando conceituar o ato de planejar a escola como um todo.

A dimensão de um PPP é abranger todo o desenvolvimento do sistema educacional, desde o administrativo ao ensino aprendizagem dos educandos. Logo o PPP é um documento que consta todo o trabalho desenvolvido por uma instituição (PROF 6, 2017).

É o que define as ações educativas da escola, via a a (sic) intenção e a efetivação de seus propósitos com o intuito de atingir os objetivos como formação continuada, recursos didáticos, gestão do currículo, equipes docentes, o desenvolvimento dos projetos educativos, manutenção e conservação do patrimônio físico e humano, a autonomia da escola e sua flexibilidade junto à todos (PROF 3, 2017).

Os indicadores levantados nas respostas ficaram conforme apresentados no quadro 16, a seguir.

Quadro 16 - Indicadores das respostas da questão 3: você sabe quais as dimensões de um PPP?

Ord.	INDICADORES	RESP.	PORC.
1.	Não soube responder - desconhece	07	26,92%
2.	Apontaram diretamente os elementos constitutivos de um PPP escolar, definindo-as como dimensões: Administrativa; Financeira; Físico-educativo; Física; Jurídica; Pedagógica; Pedagógica; Política e Político/financeira/	09	34,62%
3.	Apresentam o PPP como organização/planejamento da função social da escola, mas enfatiza somente a dimensão pedagógica	04	15,38%
4.	Apresenta as dimensões pedagógicas e financeiras	01	3,85%
5.	Apresentam como a organização da escola em que as ações estão voltadas para todas as dimensões.	05	19,23%
Total de respostas		26	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados dos questionários feitos com os sujeitos da pesquisa, 2017.

Num índice de 26,92% estão os sujeitos que não souberam responder/desconhecem o PPP, e entre eles estão: agentes técnicos, alunos, pais e também professores, sendo que a maioria é de pais e alunos. Mas teve um(a) professor(a), que afirma “*não conhecer muitas*”, respondendo: “*Desconheço muitas*” (PROF 10, 2017). Desta forma, ao considerar que tal resposta não atende nenhum dos outros indicadores, foi considerado que o sujeito Prof 10 “*não conhece*” as dimensões de um PPP.

Importante ressaltar que, por mais que professores são os que mais participam dos encontros de Formação Continuada, reuniões administrativo-pedagógicas e de pais entre muitas ações, conforme observadas tais participações nos registros em Livro Ata, pelo depoimento do(a) Prof 10, essa colocação, leva-se a várias reflexões, tais como: existem ações (elementos constitutivos) da escola que não estão explícitas, pois há um desconhecimento das formas de constituir e/ou tratar o PPP; existem professores que não participam do processo de organização e ações da escola; os elementos constitutivos do PPP estão a cargo de apenas um pequeno grupo; entre outras questões problemáticas.

Quanto às respostas referentes ao indicador 2 no quadro da questão 3, que apresenta diretamente os elementos constitutivos de um PPP escolar, definindo-as como dimensões: administrativa, pedagógica, política, financeira e jurídica; conforme destacou-se no subitem 5.4 (gráfico 5, página 183) desta dissertação, estão os agentes técnicos, equipe pedagógica e os professores, estes últimos em número maior, que no total correspondem a 34,62% dos sujeitos.

Veiga (2015, p. 45), ao escrever sobre a construção do PPP e os elementos constitutivos deste, diz que precisam ser efetivados na reflexão os “princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos”, em busca de uma nova organização do trabalho pedagógico. Portanto, a grandeza do PPP, é, principalmente as dimensões administrativas e pedagógicas, mas desde que sejam bem elaboradas e compreendidas, ao serem esmiuçadas, abrangem todos os demais elementos presentes no indicador 2, como responderam outros sujeitos da pesquisa, buscando, dessa forma, dar sentido para a escola. E assim concebido, é a estrutura básica reformular a escolarização, para oferecer ação educativa transformadora, bem como defende Freire (2014).

E os demais indicadores buscaram a abrangência de um PPP como a organização/planejamento da função social da escola, correspondendo a 38,46% das respostas, porém, foram divididos em três indicadores (3, 4, e 5), considerando que ambos não remetem a visão do PPP como planejamento do conjunto das ações da escola, ou seja, de todos os elementos constitutivos presentes no indicador 2. Fazem parte desses sujeitos os agentes técnicos, alunos, pais, e, em maior parte, professores.

Dimensionando o PPP como uma organização/planejamento da função social da escola, assim entendido, esses sujeitos acreditam que, como todo contexto da sociedade, a escola objetiva uma função social também, que neste caso é a de compreender o que é e como é formada essa sociedade, quais as forças sociais opressoras existentes, para que essa função seja a da formação de cidadãos conscientes, na qual se reporta ao que disse Freire (2014) que esta seja redefinida na busca de desenvolver um trabalho voltado para a conscientização de toda comunidade escolar, sendo esta sua principal tarefa, para que possa implementar uma educação libertadora e que leve o homem, de fato, à transformação da sociedade e deles mesmos em cidadãos conscientes.

Quanto ao indicador 3 no quadro da questão 3, os sujeitos da pesquisa *apresentam o PPP como organização/planejamento da função da escola, mas enfatizam somente a*

dimensão pedagógica, correspondendo a 15,38% dos sujeitos que responderam aos questionários, entre eles, AGTECs, ALUNOs e PROFs, alguns destacados a seguir.

Está focado na função social da instituição de ensino, possibilitando a fazer da escola um **espaço de formação de cidadãos concientes** (sic) na sociedade. (AGTEC 1, 2017) [grifo da pesquisadora]

Acho que o essencial é a transformação da escola, onde todos terão que estar envolvidos, não só a gestão escolar e sim junto com a comunidade. Pois o PPP ele envolve vários (sic) ações, como Regimento escolar, Planos de Ação, Planos de Trabalho os Parâmetros e outros (PROF 5, 2017).

O AGTEC 1 (2017), apesar de enfatizar que a instituição escola tem uma função social, essa função está mais voltada ao ensino e formação dos alunos para o conviver na sociedade. E a PROF 5 (2017), diz “*que todos terão que estar envolvidos*” na transformação da escola, mas ao citar os exemplos, elenca com mais ênfase as atividades pedagógicas, sem dimensionar os demais elementos que compõem o PPP.

No indicador 4 tem-se o mesmo conceito do indicador 3, conforme consta no quadro 16 sobre o PPP e sua função social, mas somente 3,85% dos sujeitos apresentam as dimensões *pedagógicas e financeiras* como parte do PPP, que compreende-se que estes acreditam que alguns segmentos, da própria escola, principalmente a equipe pedagógica, são responsáveis pelo espaço educativo e evidenciado na fala do ALUNO 1 (2017), em que diz: “*O que sei é que o Projeto desenvolve as atividades da direção, do pedagógico, do dinheiro que a escola recebe do governo [grifos da pesquisadora]*”.

Reportando-se a Freitas (2003), essa forma de pensar do aluno, provavelmente é reflexo daquilo que o autor aponta com referência à relevância dada às avaliações externas promovidas pelo Governo Federal, que apresenta como parâmetros principais das atividades e ações educativas, sem preocupar-se com o próprio espaço educativo, os problemas evidentes dessa comunidade, o macro da sociedade. Esse autor salienta que é necessário dar um espaço escolar de auto-organização aos alunos, pois é dessa forma que vão compreender o que é um trabalho coletivo, de respeito mútuo, onde, com tais ações, os alunos tenham vez e voz nas decisões dentro do espaço educativo, logo, conhecimento de todas as etapas e obrigações, na relação escola/estado, e possam perceber que planejar escola tem muito mais abrangência.

E, assim como os indicadores 3 e 4, o indicador 5 no quadro 16 (da questão 3), também tem o conceito do PPP como organização e planejamento da escola. *Apresentam como a organização da escola em que as ações estão voltadas para todas as dimensões*, com 19,23% dos sujeitos, entre eles, somente PAMAR e PROFs. De certa forma, o indicador 5 no

quadro da questão 3, corresponde ao indicador 2, não apontando as dimensões como apresentadas na Instrução Normativa nº 001/2014, e sim com textos explicativos que se observa que os elementos constitutivos do PPP estão implícitos, conforme as respostas a seguir, demonstrados como exemplos de como conceituam o PPP e suas dimensões:

Sim, é um projeto como se diz político, que consiste na política da escola, na formação dos alunos. Projeto, porque contém propostas para escola e Pedagógico, porque reúne a participação de todos os professores, projetos educativos para o ensino e aprendizado. PAMAR 3 (2017).

É a que define as ações educativas da escola, via a *a* (sic) intenção e a efetivação de seus propósitos com o intuito de atingir os objetivos como formação continuada, recursos didáticos, gestão do currículo, equipes docentes, o desenvolvimento dos projetos educativos, manutenção e conservação do patrimônio físico e humano, a autonomia da escola e sua flexibilidade junto à todos. (PROF 3, 20117).

Diante do total de respostas, podemos afirmar que grande parte dos sujeitos tem a noção do que é o PPP, mas ainda é expressivo o número de sujeitos que dizem não conhecer o PPP (26,92%), situação compreensível, porque são pessoas que não estão no processo diário do espaço educativo, mas que não diminui suas responsabilidades com a escola.

O indicador 1 no quadro da questão 3, demonstra a necessidade de ações mais efetivas para integrar os pais ao espaço educativo, e os demais indicadores, ações que possam levar ao conhecimento de quais são os elementos constitutivos desse documento, oferecendo subsídios que compreendam o verdadeiro valor do PPP e suas dimensões, reafirmando o que disse Marques (1990 *apud* Veiga; Araújo, 2012), que esse instrumento deve promover na escola um espaço constante de reflexão e discussão, principalmente quanto aos problemas pontuais e da educação em si, para que, juntos, possam não só compreender esse documento essencial e obrigatório, mas pensar nas soluções desses problemas, e, como esclarece Veiga (2014), esse desafio das buscas de alternativas para os problemas é de responsabilidade do coletivo: equipe pedagógica, técnica, apoio, professores, alunos e pais.

Dessa forma, como reconhece Demo (2014), um documento como o PPP, bem elaborado e pensado pelo coletivo, a cada ano, fica mais fácil organizar as ações escolares e demais princípios do espaço educativo a caminho da melhoria da qualidade da educação.

5.4.1 Subcategoria - Valores e princípios da gestão democrática

O próprio PPP e seu processo de elaboração, conforme previsto no artigo 14 da LDBEN nº 9.394/1996, é uma forma de fortalecer a gestão democrática, por meio de toda a

organização com ações coletivas no espaço da escola, no compromisso de pensar e contribuir na formação do cidadão.

A gestão democrática deve estar presente em todas as decisões da escola, envolvendo o conjunto dela: equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e pais, que formam a comunidade escolar.

A gestão democrática, além de assegurada legalmente às unidades escolares na LDBEN nº 9.394/1996, como visto nas seções anteriores, está também na Lei Municipal nº 1.807/2002. Mas diante de tudo o que foi exposto sobre as normativas que devem ser seguidas pelas unidades escolares, fica ainda mais latente o questionamento de como garantir um processo de gestão democrática no ambiente escolar diante de tantas normas reguladoras. O fato é, que se torna um processo mais complexo, na perspectiva da necessidade de cumprir os elementos reguladores e ainda implementar novas formas de conceber a educação. É, de fato, um grande desafio, e ousadia, como disse Veiga (2014).

A EMJS traz seu conceito de gestão democrática como forma de evidenciar, ou projetar, como será desenvolvida essa forma de gestão no espaço escolar:

A gestão democrática é um princípio sadio, destinado às escolas públicas;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu referências, a que se chamam de princípios, para tornar seu uso mais eficiente e legítimo:

a) - participação dos profissionais da educação (professores e especialistas) na elaboração do projeto político pedagógico da escola. Sendo que esses profissionais devem integrar os quadros funcionais da escola;

b) - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

A Escola visa um trabalho integrado entre equipe gestora, educadores, alunos, Conselho Deliberativo Escolar, Grêmios Estudantis (quando for do interesse poderá ser formado), comunidade escolar e servidores de modo geral, que decidirá (sic) em conjunto para as tomadas de decisões desta instituição, respeitando as leis vigentes (PPP/EMJS, 2017, p.94).

Com relação à EMCG, não se identificou em seu PPP um conceito direto da gestão democrática, mas os princípios dessa gestão estão distribuídos no texto da dimensão administrativa, ao relacionar as funções da gestão escolar, da coordenação pedagógica, da secretaria escolar e a gestão pessoal, que estão presentes também no RIE/2017 da mesma forma, mas que apresentam incisos que dizem:

VIII- Garantir a **construção coletiva e participativa do Projeto Político Pedagógico** e Regimento Escolar, visando o desenvolvimento do ensino, da **atividade docente e dos demais profissionais da instituição de ensino**, como instrumentos de concretização e alcance dos resultados esperados para os indicadores de sucesso;

IX- Assegurar aprovação do PPP e Regimento Escolar pelo Conselho Deliberativo

Escolar;

X- Garantir a construção coletiva e participativa, no início do ano letivo, o PDDE Interativo, a partir de análise do desempenho da instituição de ensino no ano anterior. Observando que deverá atingir gradativamente as metas da Rede Pública Municipal de Ensino, para cada indicador de sucesso escolar;

XI- Informar a comunidade escolar e no PDDE Interativo, os recursos financeiros recebidos através dos programas federais e/ou municipal, como também os recursos financeiros próprios (eventos, bingos, rifas, entre outros);

XII- Acompanhar a elaboração, a execução e o monitoramento do PDDE Interativo;

XIII- Garantir as condições necessárias para a efetiva execução do PPP, PDDE Interativo e Planos de Ensino e de Trabalho, bem como, para a realização das avaliações externas que venham a ocorrer, por solicitação da SME (PPP/EMCG, 2017, p.29) [grifos da pesquisadora].

XXIX- Incentivar a participação dos pais, alunos e Conselho Deliberativo nas decisões e na organização administrativa da escola e informá-los sobre seus direitos, deveres e responsabilidades (PPP da EMCG, 2016, p.31) [grifos da pesquisadora].

XLI- Estimular o envolvimento dos pais e da comunidade, de forma que contribuam para a melhoria do ambiente escolar (PPP da EMCG, 2016, p.32).

A EMJS diz das decisões que serão em conjunto, mas prontas, não demonstra como se chegou a tais decisões, apenas delimita as funções de cada segmento da unidade escolar, a EMCG, ao relacionar as funções, coloca-as no processo princípios da gestão democrática como a garantia da construção coletiva do PPP, ainda que ressalte como atividade do docente e demais profissionais, como também em outras atividades a serem desenvolvidas como do PDDE Interativo, e reforça a necessidade de incentivar os pais e a comunidade em geral na participação da melhoria do ambiente escolar.

No intuito de desenvolver essa forma democrática, expõe no item da apresentação do documento que todo seu processo de construção primou pelo processo democrático.

O Projeto Político Pedagógico foi elaborado coletivamente, a partir das necessidades e anseios da comunidade escolar. A comunidade foi convidada a participar e formou-se uma comissão para a **sistematização do documento formada por professores, coordenadora pedagógica, representantes de pais, alunos, funcionários, direção e Conselho Deliberativo**. Dos encontros, surgiram reflexões, análises e sugestões que formaram esta proposta pedagógica que norteará os trabalhos desta Unidade Escolar, onde estão explícitas as diretrizes e bases gerais que possibilitará (sic) o desenvolvimento das ações educativas da Escola... pautadas nas normativas vigentes a fim de viabilizar a oferta de uma educação de qualidade (PPP/EMCG, 2016 p.5) [grifos da pesquisadora].

Quanto à elaboração do PPP/2016 da EMCG,

É importante registrar que em julho/2016, quando solicitei autorização da diretora para fazer a pesquisa na EMCG, a diretora informalmente disse que precisava reelaborar o PPP no processo de autorização de curso, pois havia vencido o prazo

para ser reavaliado. Em setembro, conforme consta na data de protocolo de entrega para avaliação da SMED, e o PPP estava 'pronto'. (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 13/07/2017 - INFORMAÇÃO VERBAL).

No livro ata de Formação Continuada, na data de 20/06/2016, consta como o PPP foi parte dessa elaboração na Ata nº 12, reproduzida a seguir, suprimidos os nomes das pessoas e da escola:

Ata de registro do 12º encontro de Formação Continuada.

Pauta: **Projeto Político-Pedagógico.**

Metodologia: Seminário das 17 às 21 horas.

Íntegra: Eu, [...], dei início ao encontro falando sobre o bingo da festa da escola. Foi apresentado aos presentes, o livro 'Projeto Político Pedagógico: Orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP'. – Fundação Santallana, Editora Moderna, São Paulo, 2016. O livro foi dividido em capítulos (apostilas) e entregue às duplas para leitura e apresentação em forma de seminário. Os(as) professores(as) [...] e [...] falaram sobre a introdução 'Por que projetos para a Educação?'. Disseram sobre a importância de se elaborar o projeto com objetivos a curto, médio e longo prazo. Os(As) professores(as) [...] e [...] apresentaram o capítulo 1: - O projeto político pedagógico: O real e o formal.' O PPP é um documento vivo e modificável. Deve ser manuseado e conferido com frequência. Não deve ser um mero documento burocrático e formal. Os(As) professores(as) [...] e [...] apresentaram o capítulo 2. A estrutura do PPP. Como deve ser montada a estrutura do PPP. Fazer uma contextualização histórica da comunidade escola. Os(As) professoras [...] e [...] apresentaram o capítulo 3: A elaboração e a revisão do PPP. Uma tarefa coletiva. Revisar e reconstruir o PPP todo ano para a melhoria do mesmo. No próximo encontro iremos analisar o P.P.P. da escola e revisá-lo baseados nos conhecimentos adquiridos nesse encontro. (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 25/05/2017).

Nessa reunião houve 9 (nove) participantes e, conforme registro apontado da próxima atividade do livro ata, não foi sobre a revisão e nem avaliação do PPP, pois foram retratados outros assuntos nas atas subsequentes, mas ainda, pertinentes ao processo educativo e à gestão financeira da escola que são necessariamente ações para um PPP.

Na data de 08/08/2016, consta na Ata (s/nº) o registro de Reunião para entrega de notas aos pais, com a seguinte ata (supressão de nomes pela pesquisadora):

O(A) diretora [...]deu início à reunião agradecendo a presença de todos e leu uma mensagem de reflexão. Ele(a) disse aos pais sobre a importância do uso do uniforme todos os dias de aula pelos alunos e do papel fundamental que a família tem no acompanhamento do desenvolvimento escolar de seus filhos. **Apresentou também os projetos que serão desenvolvidos pela escola nesse segundo semestre.** Projetos: Gincana Cultural e Esportiva; Horta na escola; Canteiros de amor; Educar para o Trânsito. Também será dado (sic) continuidade ao Projeto 'Proteção Escolar'. **Foi solicitado (sic) a colaboração dos pais na participação e decisões da escola.** Sugestões foram acatadas. Em seguida, os pais foram dirigidos aos professores para a entrega das notas do segundo bimestre. Encerrada a reunião, eu [...] lavei a ata e assino com os demais presentes. [grifos da pesquisadora].

Após essa reunião, e a definição dos projetos dados desde o início do período letivo como constam em outras atas das reuniões iniciais, estes foram apresentados aos pais, os quais foram aceitos por eles. Assim como foi cobrado para que eles participem mais das decisões da escola. Após a realização dessa reunião com os pais, o novo PPP ficou pronto e foi protocolado no dia 15/09/2016 na SMED para o devido parecer.

Observa-se que nas duas escolas pesquisadas, a participação dos pais acontece em momentos pontuais: dias de entrega de notas, datas comemorativas em que se realizam festas na escola e nas reuniões do conselho deliberativo escolar, mas não há uma reunião específica para discussões pertinentes as verbas recebidas e consultas sobre o que fazer, quais as prioridades, mas, para a prestação de contas sobre essas verbas. É como bem usado o termo na citação anterior, onde se apresenta aos pais o que será desenvolvido na escola e estes aprovam (ou não) as 'sugestões' dadas.

Então, pode-se afirmar que a maior evidência da participação do segmento pais e alunos neste processo democrático é o CDE, conforme também consta nas respostas dos sujeitos sobre a participação deles na elaboração do PPP e este dizem que é uma responsabilidade dos que pertencem ao CDE. E a participação dos pais evidencia-se principalmente na dimensão financeira, por conta da presença no CDE, sendo essa uma das funções desse conselho que é acompanhar a aplicabilidade dos recursos, ainda que haja dificuldade para participação e/ou disponibilidade desses pais e alunos, conforme problemas apontados no decorrer da dissertação, são esses que são responsabilizados pela personificação da gestão democrática no ambiente escolar.

Mesmo que ainda haja ações de cunho financeiro e uso dos recursos arrecadados, tais decisões ficam por inteira responsabilidade de um coletivo formado pelos servidores da escola, como registrado na Ata nº 09 de 16/05/2016, a seguir, omitindo-se o nome da escola.

Reunião para formação das comissões das barracas e deliberações sobre a festa junina do dia 1º de junho.

Barracas: caixa, bingo e som; pescaria; batidinha; cachorro-quente; pastel; doces; bebidas e churrasco. Cada comissão fica responsável em angariar recursos e materiais para a sua barraca. O lucro líquido da festa será dividido da seguinte forma: 25% para os professores; 25% destinado aos alunos e 50% ficará com a direção da escola para manutenção e pequenos reparos.

As escolas pesquisadas evidenciam a importância do CDE para elas e para a efetivação da gestão democrática.

O Conselho Deliberativo Escolar é um órgão colegiado, representativo da Comunidade Escolar, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, sobre a **organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar** em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação e Legislação Vigente, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar e Legislação Vigente, tendo como objetivo **realizar a gestão escolar numa perspectiva democrática, contemplando o coletivo, de acordo com as propostas educacionais contidas neste Projeto Político Pedagógico da Escola;** é constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e terá como membro nato o Diretor deste Estabelecimento de Ensino, eleito para o cargo em conformidade com a legislação pertinente (PPP/EMJS, 2017, p.93) [grifos da pesquisadora].

O Conselho Deliberativo da Escola Municipal [...]. [...] é um órgão colegiado, representativo da Comunidade Escolar, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais da SME, observando a Constituição, a LDB, o ECA, o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento da Escola, para o cumprimento da função social e específica da escola. O Conselho Escolar terá como membro nato o Diretor do estabelecimento de ensino, eleito para o cargo, em conformidade com a legislação pertinente. O Conselho Deliberativo Escolar é constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, obedecendo aos seguintes requisitos:

I – alunos regularmente matriculados e com frequência de 75% (setenta e cinco por cento) no bimestre imediatamente anterior, e que tenham completado 13 (treze) anos;

II – professores da Unidade Escolar;

III – servidores da Unidade Escolar;

IV – pais ou responsáveis;

V- pais ou responsáveis por alunos que não tenham completado 13 (treze) anos.

Os representantes do Conselho Escolar são escolhidos mediante processo eletivo, de cada segmento escolar. Demais finalidades e atribuições do Conselho Deliberativo encontra-se redigido no Estatuto e Regimento Interno da escola. (PPP/EMCG, 2016, p. 34)

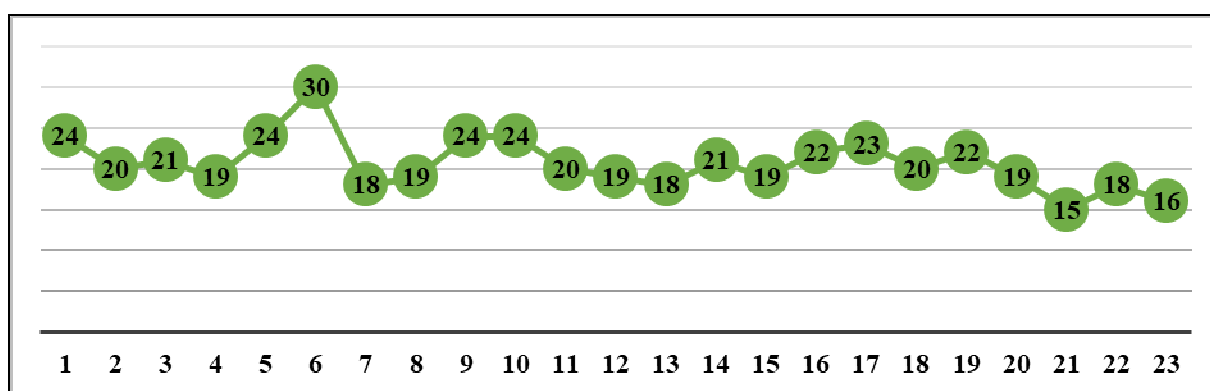
Mas o texto apresentado sobre o CDE no PPP da EMCG é o mesmo que está no seu RIE, assim como da EMJS, que faz um resumo do que está detalhado no seu RE.

Ainda que os encontros de Formação Continuada e reuniões administrativo-pedagógicas sejam os espaços que acontecem discussões e decisões pertinentes aos programas do PPP, principalmente com a participação dos professores e funcionários, observou-se pelos registros do livro ata desses encontros que não há uma participação efetiva e constante, ela varia de acordo com o tema e a própria configuração da reunião. Em se tratando de reunião administrativo-pedagógica, sendo esta última, normalmente, a mais numerosa, ainda que, pelo depoimento de componentes da equipe gestora e pela própria observação nos registros das atas, há assuntos de propósitos administrativos tratados nos momentos de Formação Continuada, a exemplo da Ata nº 12 do dia 20/06/2016 (página 209) da Formação Continuada em que houve estudo do PPP, mas antes foi discutida a realização do bingo na escola. E da Ata registrada no dia 08/04/2016 também como FC, em que se discutiu sobre

“Documentações pedagógicas: hora atividade, formação continuada, Dias das mães, cuidados com as mesinhas, cadeiras, quadros, entrega de planejamento, consolidados, ficha de acompanhamento, conselho de classe, entre outros” (Ata nº 08, 2016).

Sobre a participação dos servidores nos encontros de FC, Reuniões Administrativo-pedagógicas e Semana Pedagógica das duas escolas pesquisadas no ano de 2016, na EMJS, a pesquisadora fez as separações pelos assuntos retratados nas atas, e da EMCG, os assuntos são anotados separadamente. Para obter o número de participações, foram contadas as assinaturas das atas, e como resultado, apresentam-se os seguintes gráficos:

Gráfico 6 – Número de participantes na Formação Continuada no período de abril a novembro de 2016 da EMJS



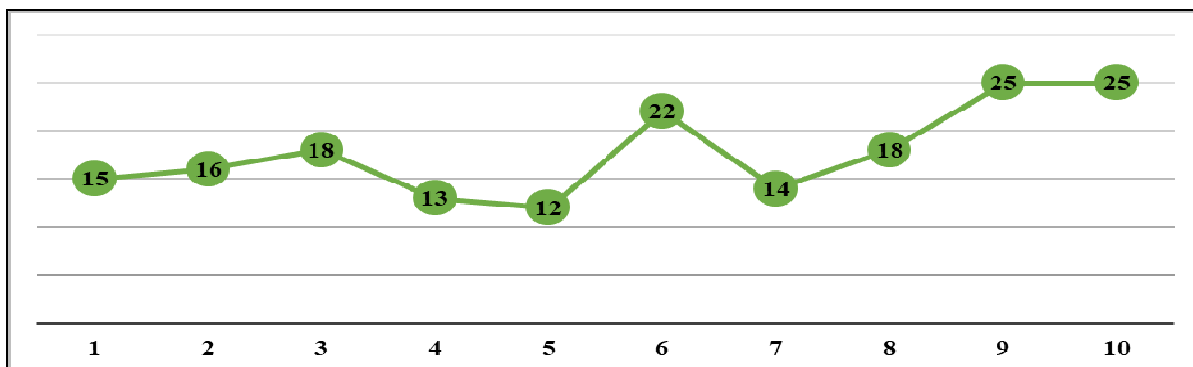
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados extraídos do livro ata da Formação Continuada da EMJS, 2017.

Conforme ilustrado no Gráfico 6, foram realizados 23 (vinte e três) encontros de Formação Continuada, com número de participações que variou de 33,33% a 66,67% do número total de funcionários da EMJS em 2016, e uma média estimada de 45,89% de participação anual, um número relativamente baixo. Porém, considerando que o Projeto de formação continuada da EMJS é para os professores, a média anual destes é de 76,48%, índice com base no número de professores da escola. O projeto de formação continuada é renovado a cada ano e apresentado para SME para que seja aprovado, portanto, no PPP não há nada que faça referência à Formação Continuada, sendo anexado seu projeto anual a cada início do ano na pasta do PPP.

O projeto de formação continuada/2017 dessa escola, foi elaborado exclusivamente para professores, o que justifica esse número reduzido de profissionais. No decorrer de todo texto, justificativa, objetivos e conceitos apresentados, cujo título do projeto é: *Profissionais da educação – focalizando a relação teoria-prática, educar é socializar*, cujos objetivos específicos elencados (a maioria relacionados a sala de aula), são: “1) reconhecer a

importância de aprender técnicas para elevar o IDEB; e 2) Participar da implantação de regras da vida comum, envolvendo a disciplina na escola e as sanções” (ANEXOS DO PPP/ EMJS, p.6). No gráfico 7, a seguir, tem o número de participações nas outras reuniões que são realizadas nessa escola no âmbito administrativo.

Gráfico 7 – Número de participantes nos encontros da semana pedagógica, de reuniões administrativo-pedagógicas e concelhos de classes realizados no período de fevereiro a dezembro de 2016 na EMJS



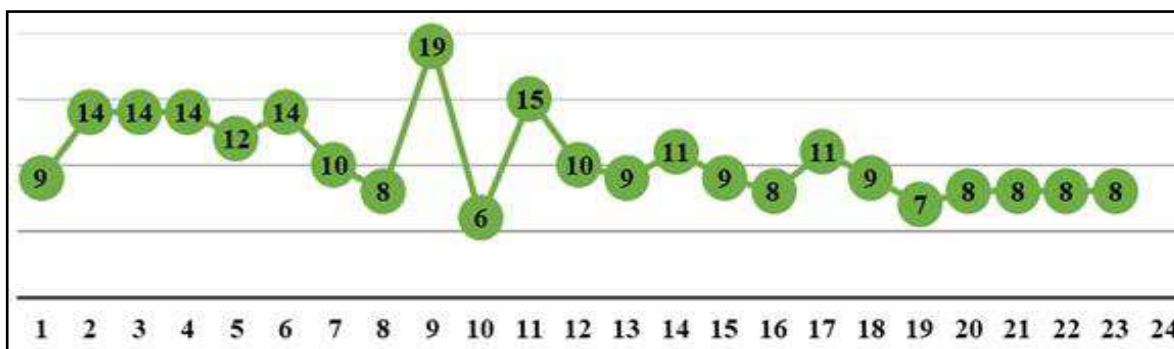
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados extraídos do livro ata da Formação Continuada da EMJS, 2017.

Com relação à semana pedagógica, conselho de classe e reuniões administrativo-pedagógicas, conforme demonstrado no gráfico 7, foram realizados dez (10) encontros, com a participação dos profissionais entre 26,67% a 55,56% do número total de servidores da EMJS, e uma média estimada de 39,55% de participação anual. Mas, observa-se mais uma vez, até pelo número de participações demonstradas no Gráfico 7, em comparação com o Gráfico 8, a linha é a mesma, assuntos específicos aos professores, com algumas exceções do setor administrativo.

Com relação às reuniões de Conselho de Classe, ressalta-se que ele é formalizado por turmas da EI e dos anos iniciais e por disciplinas dos anos finais do EF, mas registrada na participação geral. E mesmo que nesse conselho a participação é somente do(a) professor(a) com equipe pedagógica, ainda, assim, há “certo” equilíbrio no número de participações, confirmando que essas participações estão ocorrendo de fato, em sua maioria, com professores. A sequência numérica das reuniões do Conselho de Classe é: 7, 8 e 9.

A seguir as informações sobre as participações em Formação Continuada e reuniões da EMCG, segue primeiramente o Gráfico 8, referente à formação continuada.

Gráfico 8 – Número de participantes na Formação Continuada no período de março a dezembro de 2016 da EMCG



* 24º Encontro não havia registro do número de participantes, e não foi considerado nos cálculos percentuais.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados do livro ata da EMCG/2016.

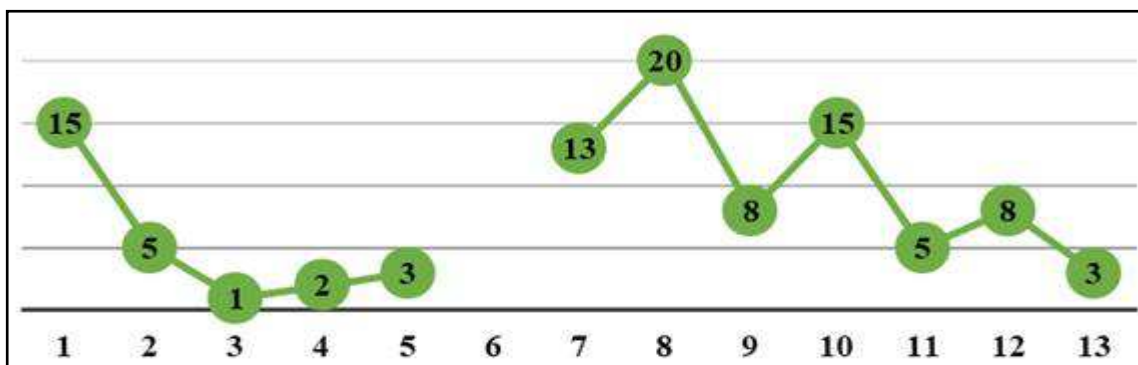
O gráfico 8 demonstra que foram realizados vinte e quatro (24) encontros de Formação Continuada, com número de participações entre de 22,22% a 70,37% do número total de funcionários da EMCG, e uma média estimada de 38,80% de participação anual.

Sobre a formação continuada, a EMCG traz no seu PPP, a seguinte definição:

Projeto de Formação Continuada: “POR UMA ESCOLA E ENSINO DE QUALIDADE”, direcionado aos profissionais da escola, cujo objetivo é promover momentos de estudos, explicações e reflexões que possibilitem um melhor desempenho no trabalho docente e da escola como um todo, a fim de desenvolver práticas pedagógicas coletivas articulando as principais correntes da educação para a transformação da escola e da sociedade. A carga horária dessa formação será de 120 horas, todas as segundas-feiras, das 17 às 21 horas (PPP/EMCG, 2015, p.26)

Não limita à participação apenas dos professores, e propõem o desenvolvimento de práticas pedagógicas coletivas, ainda que tenha objetivos definidos implicitamente, pela média anual obtida, é também um percentual muito baixo.

Gráfico 9 – Número de participantes na Semana Pedagógica e nas Reuniões Administrativo-pedagógicas de 2016 da EMCG



* 6º Encontro não havia registro do número de participantes e não foi considerado nos cálculos percentuais.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados do livro ata da EMCG.

Foram realizados treze (13) encontros para Reunião Administrativo-pedagógica e Conselho de Classe, com uma participação que varia de 3,70% a 74,07% do número total de funcionários da EMCG, e uma média estimada de 30,24% de participação anual.

Esse número reduzido de participação nas reuniões 3, 4 e 5, conforme gráfico 9, na EMCG, foi em consequência de um problema ocorrido na escola, em que no registro da Reunião 3 tem apenas a assinatura da direção escolar e seu relato de um acordo feito, como “colaboração”, entre uma pessoa que ofereceu propaganda de matrícula para a escola veiculada em carro de som; e a escola, em troca, cederia o uso de um espaço para oferecer serviços oftalmológicos “gratuitos” para a comunidade escolar, sem que houvesse pelo menos um contrato com as especificidades do serviço e, pelo depoimento que fez e assinou sozinha o registro no livro ata, entende-se que foi uma decisão pessoal. Porém, ao descobrir que os pais estavam sendo cobrados, registrou-se no mesmo dia uma segunda Reunião entre direção e coordenação, e na Reunião 3, com três participantes, referem-se à direção, coordenação e um pai em que relata a cobrança e um valor parcelado em dez vezes, conforme consta nos registros dos dias 28, 28 e 29/01/2016, respectivamente, no livro ata de reuniões da escola. Essa situação relata como uma decisão individual, sem o apoio e a as discussões entre o coletivo, também pode trazer sérias consequências, o que, se pensado e analisado em conjunto, pode evitar problemas futuros.

Ambas as escolas tiveram participação anual de quase 40% das pessoas nos encontros formalizados, o que leva a entender que há necessidade de fortalecer a gestão e buscar uma participação maior pelos servidores nas reuniões onde as decisões da escola acontecem. Por não conhecer todos os funcionários das escolas, mesmo com a convivência no período da observação, esta não é uma afirmação, mas conhecendo alguns dos professores, e os sujeitos da pesquisa, observa-se que na Formação Continuada o número maior de participação é de professores e nas reuniões administrativo-pedagógicas, há uma diversificação maior entre professores e servidores em geral. Com essa percepção, houve uma conversa com o(a) secretário(a) de uma das escolas, sobre as reuniões administrativas e FC, e notou-se a seguinte informação:

O pessoal administrativo é convidado a participar, porém, não são todos que participam e em observação a lista de presença, a maioria é professor/a. É ínfima a participação desses profissionais e o(a) secretário(a) confirmou que apenas dois participam (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 24/05/2017 – INFORMAÇÃO VERBAL).

Esse mesmo resultado fica evidenciado nas respostas dos sujeitos da pesquisa quando questionados como participam da elaboração do PPP da escola. As respostas foram diversas, expõem desconhecimento das pessoas e inclusive suas frustrações, ao dizerem que participam “no início do ano letivo, quando sentamos para discutir o que precisamos mudar, avançar, deixar de fazer. Muitas vezes nos sentimos frustrados (sic) com a realidade, que apesar de todo esforço não conseguimos avançar” (PROF 10, 2017).

Apontando alguns indicadores comuns nas respostas, os índices de frequência ficaram da seguinte forma:

Quadro 17 - Indicadores das respostas da questão 2: como você participa da elaboração do PPP dessa unidade escolar?

Ord.	INDICADORES	RESP.	PORC.
1.	Não conseguiu responder	04	15,38%
2.	Não participa	05	19,23%
3.	Participa de ações da escola	15	57,69%
4.	Somente participa do Conselho	02	7,69%
Total de respostas		26	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados dos questionários realizados com os sujeitos da pesquisa, 2017.

O indicador *Não conseguiu responder*, foi analisado e delimitado pelos sujeitos que conseguiram dimensionar a sua participação no processo de elaboração, ainda que, alguns disseram como deveria ser a participação, e, não se colocam nesse processo de elaboração. Entre os sujeitos que fazem parte desses 15,38%, com exceção de um aluno, os demais se referem aos profissionais das escolas, sendo professores e agentes técnicos.

No indicador *Não participa*, situam-se os sujeitos que expuseram exatamente isso, de que não participam de nenhuma ação da escola. Portanto, não participam do processo de construção e desenvolvimento do PPP. Estes correspondem a 19,23% dos sujeitos da pesquisa, entre eles, agentes técnicos, alunos e em sua maioria os pais/responsáveis. Como está evidenciado que a participação de pais e responsáveis acontece mais quando fazem parte do CDE, confirma-se, pois, nas respostas deste indicador que nenhum desses pais é membro do CDE.

No item *Participa de ações da escola*, 57,69% dos sujeitos apresentaram indicadores positivos e estes expuseram as diversas formas de como acreditam que participam da elaboração do PPP, entre elas: participando das aulas, interessando por tudo que se passa na

escola, envolvendo-se nas atividades da escola, buscando o direito de aluno por melhores métodos de ensino, possibilitando debates, discussões, desenvolvendo coleta de dados, dando opiniões, sugestões e propostas, participando de reuniões com professores, com a comunidade e com o Conselho Deliberativo, participando da Formação Continuada, de palestras e estudos sobre as necessidades e melhorias para a comunidade escolar, avaliando as ações que precisam mudar ou melhorar e nas mudanças que acontecem e os avanços, participando da semana pedagógica, acompanhando as despesas da escola de como são usados todos os benefícios com vendas de bingos ou outras coisas, desenvolvendo projetos, discutindo as metas a serem alcançadas, elaborando textos e colhendo informações à cerca de assuntos pedagógicos e inteirando-se com a equipe escolar.

Diante das respostas, constata-se que a maior parte destes sujeitos é de representantes de professores e da equipe técnica das escolas pesquisadas, mas entre eles, têm agentes técnicos e alunos que dimensionaram suas participações na escola e na organização:

Através de estratégias para mobilizar as famílias os estudantes, os professores e funcionários realizam reuniões com discussão do tema. O que é o PPP, sua importância para a escola e a necessidade da participação de todos. (AGTEC 4, 2017)

Participando das aulas, me interessando por tudo que se passa por lá e pedindo com direito de aluno melhores métodos de ensino. (ALUNO 2, 2017)

E por último, indicador que tem o menor índice, corresponde a 7,69% dos sujeitos questionados, entre eles agentes técnicos e alunos, estes responderam que sua participação no PPP, evidencia-se *por fazer parte do CDE* da escola. Aliás, há mais indícios nas respostas dos sujeitos em associarem a essas pessoas, membros do CDE e representantes dos segmentos, como os principais responsáveis pela elaboração e avaliação das ações do PPP.

Remetendo-se ao que disse Meurer (2012, p. 95), que um PPP “emancipador articula-se com a reconstrução da formação continuada de toda a comunidade escolar”, a autora reforça que todos os componentes de uma instituição escolar, os pais e alunos e todos os órgãos presentes na sociedade são corresponsáveis nessa articulação para promover as discussões em busca da aprendizagem solidária, reforçando que essa participação é direito de todos. Por esse tipo de concepção, é que Veiga (2014) tem a convicção que o PPP é de fato uma ousadia, porque as ações educacionais não podem e não devem ficar somente para uma categoria no âmbito da escola e do ensino e, como bem demonstraram os próprios sujeitos, ele tem uma função social bem mais abrangente.

5.5 Categoria – Tratamento e avaliações das ações dos Projetos Político-pedagógicos

Nesta seção, discute-se a categoria *O tratamento e as avaliações das ações do PPP*, ou seja, de que forma o PPP é abordado nas escolas pesquisadas, como é feita a avaliação das ações que são previstas e como essas ações estão presentes no dia a dia dos profissionais, se são *práxis* enquanto a visão marxista de transformação do mundo, da sociedade; e enquanto a visão freiriana da transformação do homem numa prática educativa dialética. Assim, a análise foi dada por meio das temáticas que buscavam essa prática educativa para os sujeitos, pela transformação destes enquanto seres humanos, nas diferentes formas das relações sociais, com vista aqui, nas relações dadas no ambiente educativo do trabalho manifestado individual e coletivamente em prol dessa emancipação e transformação.

A forma abordada foi a leitura dos PPPs com foco nas concepções teóricas educacionais adotadas; a observação da prática e das relações diárias; e as reflexões propostas na formação continuada, em busca de evidências da *práxis* e sua perspectiva.

Na leitura dos PPPs, evidencia-se que as duas escolas pesquisadas assumem como prática educativa concepções de Paulo Freire, voltadas para transformação do homem, que é o mais referenciado, mas não há uma fundamentação dos estudos e de leituras sobre essa perspectiva progressista, inclusive, ambos os materiais, não possuem muitas referências e citações, estão mais voltados aos modelos de especificações práticas e/ou relatórios técnicos.

A Formação Continuada traz uma variedade de temas específicos das práticas educativas e aspectos de motivação para a profissão e entre eles, o PPP como tema de estudo das ações dessa formação; e alguns temas das Reuniões Administrativas e de Pais.

A concepção da *práxis* no PPP pode ser visualizada nos temas da Formação Continuada, como o pensar a escola enquanto espaço do conhecimento sistematizado está presente. Nesses momentos da Formação Continuada, percebe-se pelos temas que as escolas não se furtam das discussões pertinentes dos espaços educativos como as questões de avaliação, planejamento, leitura, diversidade, promoção da cidadania, valorização do professor, entre outras práticas voltadas para a educação, o ensino e os valores culturais e suas diferenças, ainda que o conceito da *práxis* vai muito mais além disso. E que o conhecimento é um eixo estruturante presente, principalmente das suas áreas, por meio das disciplinas e dos projetos ali discutidos, mas não numa sequência e nem na intensidade necessária para promover o conhecimento fundamentado.

Há um apontamento de que a participação dos profissionais na estruturação do PPP se evidencia mais no desenvolvimento de projetos, que ora são articulados coletivamente e ora são individuais. Nos projetos considerados articulados, que foram/são desenvolvidos numa das escolas, por exemplo, em conversa com um dos componentes da equipe técnica sobre um desses projetos que tem como tema gerador *Valores*, foi um tema que foi definido pela equipe técnica, escolhido pela observação e necessidades evidenciadas de anos anteriores e apresentada por essa equipe no início do ano letivo aos professores para que desenvolvessem seus ‘subprojetos’, registrado na ata s/nº da Semana Pedagógica do dia 01/02/2017: “Projetos: simulado, valores, recreio monitorado e projeto para ser apresentado no final do ano” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 22/05/2017).

Resumo da Ata nº 01 da Formação Continuada do dia 22/02/2017 - Projeto Valores – foi apresentado a todos os professores e será desenvolvido durante este ano letivo, em seguida, fizemos o repasse de atividades e documentações a serem realizadas e orientações referente ao ano letivo (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 22/05/2017).

Em conversa na sala de professores, eles explicaram que “cada professor/a desenvolve um subtema e organiza uma apresentação que é feita nos momentos cívico e de oração, que acontecem toda semana na escola” (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 16/02/2017). E o Projeto *Valores* foi organizado para ser trabalhado nos momentos cívicos, com datas pré-agendadas, demonstrado na Fotografia 4 do mural, conforme segue.

Fotografia 4 - Informativo do mural da escola sobre o momento cívico para as apresentações dos subprojetos de um projeto articulado

- Projeto VALORES: Tema Março: **ORGANIZAÇÃO.**

TURMA DIREÇÃO/ COORDENAÇÃO		DATA
		06/03
		13/03
PRÉ I	PRÉ II	20/03
5.º A	1.º A	27/03
6.º A	1.º B	03/04
6.º B	2.º A	10/04
6.º C	2.º B	17/04
7.º A	3.º A	24/04
7.º B	3.º B	08/05
8.º A	4.º A	15/05
8.º B	4.º B	22/05
9.º	5.º B	

Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora do mural de uma das escolas pesquisadas, 2017.

E conforme pode ser visto na palavra em destaque, *organização* é o tema que foi trabalhado no mês de março/2017 nas turmas elencadas, que são as responsáveis pelos *Momentos de oração e momento cívico* no mês de março nas datas elencadas.

No intuito de entender que valores são estes que a escola determina como tema gerador, se no sentido da participação política e da autonomia, da valorização do coletivo ou sentido da conformação, buscou-se a concepção de valores para a EMJS no seu PPP, que está conceituado da seguinte forma:

A prática de valores da Escola é sustentada por um sistema de valores educacionais, em que cada indivíduo possui demandas diferenciadas [...]. Assim, são consideradas no dia a dia das ações pedagógicas questões como **desigualdade social, saúde, violência, trabalho, ciência e tecnologia, direitos humano e meio ambiente**. [...] Portanto queremos formar alunos que sejam **responsáveis e críticos com os seus deveres conscientes de suas obrigações escolares e sociais, comprometidos, assíduos, respeitosos com o grupo escolar e honestos consigo em suas ações**. Em relação aos seus valores pessoais o aluno precisa ser **solidário, humano, educado, ético**, entre outras qualidades necessárias a formação de um cidadão pleno, atuante na sociedade para que possa ser transformador em seu espaço coletivo e assim poder modificá-lo. (PPP/EMJS, 2017, p.5-6) (grifos da pesquisadora).

Apresenta um conceito que fala do desenvolvimento político, autônomo e solidário do ser humano, crítico e consciente. Porém, não se teve acesso ao projeto físico, mas, pelas observações e leituras dos subprojetos dos quais foram concedidas cópias à pesquisadora, por meio deles, obteve-se informações quanto ao título, que é *Projeto – Vivenciando Valores na Escola*; e os temas mensais para serem desenvolvidos durante o ano letivo, como foi apresentado na Formação Continuada do dia 22/02/2017 aos professores, sendo eles: 1) fevereiro e março/Organização; 2) março e abril/União e amor; 3) abril e maio/amor, respeito, valorização e evidência; 4) agosto e setembro/Valorização, amor, respeito e obediência; 5) outubro e novembro/amizade. Além das apresentações nos momentos de oração e cívico, os professores apresentariam subprojetos, associados ao tema *Valores*, para que, ao final do ano letivo, cada turma apresentasse os resultados de seu projeto para comunidade escolar, da forma como foi trabalho, podendo ser entre tantos recursos culturais: teatro, paródia, jogral, poesias, músicas, danças; bem como as ações por meio de fotografias e trabalhos desenvolvidos nos painéis da escola. Esses subprojetos apresentados, das quais a pesquisadora teve acesso, estão elencados no quadro 18 a seguir.

Quadro 18 – Temas dos subprojetos elaborados a partir do Projeto *Valores* da EMJS/2017, por turmas

Nº	PROJETO VIVENCIANDO VALORES NA ESCOLA	
	SUB-PROJETOS	TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL
1.	Aprendendo e brincando com as cantigas	Pré I e Pré II
2.	Poemas para brincar, recitar, ouvir e se deliciar	1º ano A e 1º ano B
3.	Nossa saúde está em nossas mãos	2º ano A
4.	A arte no ciclo de alfabetização	2º ano B
5.	Cantiga de roda e brincadeiras antigas	3º ano B
6.	Aprender e vivenciar valores em jogos matemáticos	4º ano A e B e 5º ano A e B
7.	Cultivando e semeando valores	4º e 5º ano
8.	Percorrendo os diversos caminhos da leitura e da escrita	7º ano
9.	Resgatando a história de Mato Grosso	8º e 9º anos
10.	De lagarta a borboleta	Sala de AEE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados dos temas dos projetos da EMJS, 2017.

Observa-se que os temas desenvolvidos nos momentos de oração e cívicos, o sentido da conformação, onde foram estabelecidos valores morais, dos quais necessitam de discussões fundamentadas filosoficamente do que são esses valores morais e como são concebidos em cada grupo social, reforçando esse tema foi definido no início do ano letivo pela equipe pedagógica. E quanto os temas dos subprojetos, estes escolhidos por cada professor(a) responsável por uma turma, e são mais voltados às questões da cultura e meio ambiente, que os professores, muitas vezes, para atender paralelamente a legislação vigente, definem tais subtemas, contemplando suas áreas de conhecimento nas disciplinas em que trabalham.

Porém, essa participação dos professores evidencia-se no acatar das decisões e na elaboração dos planejamentos das disciplinas, juntando professores das mesmas séries/ano/disciplina(s), em que elencam os conteúdos e demais itens desses planejamentos, sendo o mesmo para turmas diferentes, mas a mesma série/ano. O currículo escolar está pré-definido pela SMED, assim como no próprio PPP com base na PC/2012, cabendo aos professores fazerem uma adaptação dos planejamentos anuais em acordo com o conteúdo definido.

Há alguns professores que desenvolvem projetos que não seguem a risca o tema gerador, desenvolvem outros projetos de acordo com os conteúdos de sua disciplina nos anos finais do EF; e nos anos iniciais, ‘projetos’ relacionados às datas comemorativas. E na elaboração de seus planejamentos, baseiam-se na PC/2012, mas buscam outras referências e conteúdos bem regionais.

E outras decisões são tomadas nas reuniões administrativas, também com assuntos pontuais, para resolver o imediato, a exemplo, a resolução de uma dívida que a escola contraiu e que precisa ser sanada, também entre profissionais e equipe gestora. Mas discutem as ações previstas no PPP, principalmente àquelas em que estão envolvidos recursos, como no caso das ações do PDDE e que não foram inicialmente cumpridas em 2016.

No dia vinte e quatro de outubro de dois mil e dezesseis, reuniram-se na secretaria da Escola, os membros do Grupo de trabalho do PDDE Interativo para verificar as ações que não foram desenvolvidas e tomar as medidas cabíveis. A coordenadora [...] abriu a página do PDDE para o grupo e juntos, analisaram cada ação. Verificou-se que treze ações não foram realizados (sic) e que o grupo teria que providenciar o mais breve possível a realização das mesmas. As ações não realizadas possuem recursos. Cabe ao grupo realizar licitações com urgência. A direção fará as planilhas com membros do CDCE e o grupo (GT) providenciará a licitação e execução das ações. Sem mais para o momento, encerro esta ata e assino com os demais (ATA s/nº, 2016).

Os assuntos tratados nos encontros com professores, equipe técnica e demais funcionários, registrados nas atas do ano letivo de 2016 foram bem diversificados. Da EMCG foram os elencados no quadro 19, a seguir.

Quadro 19 – Temas das reuniões administrativas, pedagógicas e Formação Continuada, registrados nos livros atas da EMCG em 2016, na ordem dos acontecimentos

Nº	TEMAS DOS ENCONTROS DA EMCG
1.	Organização das salas de aula
2.	Projeto <i>Tô dentro! Aedes tá fora!</i>
3.	<i>Projeto Bullying</i>
4.	Planejamento anual
5.	Relação de temas para a Formação Continuada
6.	Anúncio dos valores dos quadros brancos a serem adquiridos para a escola
7.	Alunos com dependência
8.	Violência contra mulher e sua reincidência no ambiente familiar
9.	Planejamento - <i>É preciso planejar?</i>
10.	Leitura do livro <i>O frio pode ser quente – um paralelo histórico da população indígena no Brasil</i>
11.	Leitura e discussão da Portaria nº 108 de 18/03/2016 sobre a Hora-atividade
12.	Projeto para arrecadação de recurso para compra de quadros brancos; apresentação e discussão dos projetos do dia do Livro e do Índio
13.	O uso correto da tecnologia com a ferramenta de pesquisa, trabalho e estudo, evitando-se a utilização para <i>bullying</i> e ridicularização de colegas
14.	Projeto Proteção Escolar e Promoção da Cidadania
15.	Violência e tráfico de drogas
16.	Organização escolar: férias e licenças <i>prêmio</i>
17.	Jogos de basquete escolares
18.	Programação do dia das Mães com apresentação dos Projetos Dia do Livro e Dia do Índio
19.	TDHA – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: o que é o TDHA (causas, características, diagnóstico e como o TDHA se apresenta?)
20.	Hiperatividade
21.	Déficit de atenção: distração e sonhar acordado
22.	Impulsividade
23.	Avaliação das ações pedagógicas e administrativas do 1º bimestre
24.	Organização da Festa Julhina – formação das comissões das barracas e deliberações
25.	O Estatuto da criança e do adolescente e a rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente
26.	Violência Sexual – infante-juvenil com membros representantes do Conselho Tutelar
27.	Projeto Político-Pedagógico – livro “Projeto Político Pedagógico: Orientações para o gestor escolar entender criar e revisar o PPP”
28.	Dívida da escola – bingo de prêmio recebido em concurso de Redação
29.	A. E. E. (Atendimento Educacional Especializado) – O que é? Como deve funcionar?
30.	Projetos: Gincana Cultural e Esportiva; Horta na escola; Canteiros de amor; Educar para o Trânsito
31.	<i>A Educação está no afeto</i> do Educador Gabriel Chalita
32.	Filme “Como estrelas no céu”
33.	Resiliência: A chave do sucesso
34.	Decisão de aplicação de recursos no banco
35.	Debate sobre o livro “A Educação está no afeto”
36.	Traçando um paralelo com a realidade da Escola
37.	Patrimônio Cultural
38.	Plano de ações do PDDE
39.	Eventos culturais do encerramento do ano letivo
40.	Filme Escritores da liberdade
41.	Seminário – A importância do Ato de ler - com leitura prévia do livro de Paulo Freire
42.	Apresentação do resultado das fichas de avaliação dos professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados dos temas registrados nos livros atas da EMCG, 2017.

Alguns assuntos são pertinentes do pensar a escola, e representam a *práxis* educativa, mas observa-se assuntos pontuais, bem como, a não sequência dos assuntos. A exemplo, o próprio tema PPP, em que se leu um livro específico, para conhecer como se elabora e avalia um PPP e registrou-se a continuidade em um próximo encontro como a releitura do PPP da escola e sua avaliação, da qual não foi feito na reunião seguinte, registrando-se outro assunto na reunião. Observa-se também, que há assuntos, pertinentes ao administrativo que vinham com decisões para serem acatadas (ou não) pelos participantes.

Outra observação é que se parte dos assuntos mais voltados para os profissionais em sala de aula, considerando que a Formação Continuada está pensada *para todos os profissionais da escola*, como explícito no PPP:

- Projeto de Formação Continuada: 'POR UMA ESCOLA E ENSINO DE QUALIDADE', direcionado aos profissionais da escola, cujo objetivo é promover momentos de estudos, explicações e reflexões que **possibilitem um melhor desempenho no trabalho docente e da escola como um todo**, a fim de desenvolver práticas pedagógicas coletivas articulando as principais correntes da educação para a transformação da escola e da sociedade (PPP/EMCG, 2016, p.26) [grifos da autora e da pesquisadora].

Ao referir-se às pontualidades, apresentam-se somente assuntos e problemas do dia a dia do trabalho docente, pouco se vê das mudanças ocorridas nas normativas, as discussões mais amplas sobre a educação, as teorias e sua diversidade de teóricos e pesquisadores, provavelmente alguns temas sejam inclusive repetidos a cada ano e que acabam por desmotivar a participação dos profissionais, ou ainda ter opiniões desanimadoras como registrado no Caderno de campo do dia 19/06/2017:

Em conversa com [...] sobre a Formação Continuada, questionei qual era o dia da semana que acontece. Este(a) me respondeu: Se tiver é hoje! Então questionei: não é toda semana que acontece? E a pessoa disse: - às vezes não tem. Como deixam textos pra ler, questionam se todos leram, se a maioria diz que não, dizem, ok, então leiam para a próxima semana. Nesse instante, essa pessoa foi interpelada por outra que disse: - não é bem assim, mas tem semana que de fato não tem. Então a primeira pessoa ironiza: - É, tem, tem sim, meia hora de fofoca e uma de formação e aí todos vão embora.

O não envolvimento de todos nas reuniões ocasiona desconhecimento das ações. Em outro momento, conversando na escola, no período da observação:

Vi que estavam mexendo com construção numa área da escola, fui até um(a) ASG e perguntei o que estavam fazendo. Ele(a) me disse que estavam construindo um palco. Expresssei-me: - Que legal, será que vai terminar antes da Festa Junina? Ele(a) disse: - Não sei, quando é a festa, nem 'tô' sabendo dessa festa!. Eu disse,

sim, haverá uma festa, mas só interna, com a comida coletiva. E ele/a reafirmou: 'Hummm', nem 'tava' sabendo! (ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 21/06/2017 – INFORMAÇÃO VERBAL).

Isso também pode ser consequência de assuntos de reunião administrativa e pedagógica que são tratados na FC. Mas, dias após essa conversa, houve convocação para uma Reunião administrativa, no horário da formação continuada, para tratar sobre: a organização da festa junina coletiva e sem fins lucrativos; uma dívida por aquisições de materiais de expediente para funcionamento das atividades da escola, em que decidiram por realizar outra festa para a comunidade, mas agora com fins lucrativos, para arrecadar recursos; e o simulado para avaliação do IDEB.

Com relação à EMJS, seguem os temas abordados nas reuniões administrativas, pedagógicas e de formação continuada no ano de 2016:

Quadro 20 – Temas das reuniões administrativas, pedagógicas e Formação continuada, registrados nos livros atas da EMJS em 2016, na ordem dos acontecimentos

Nº	TEMAS DOS ENCONTROS DA EMJS
1.	Reflexão inicial e Calendário letivo 2016
2.	Datas comemorativas e Projetos
3.	Estudo do Plano Municipal de Educação
4.	Planejamento anual, plano de aula, projetos
5.	Valorização dos professores e melhorias de trabalho
6.	Informes gerais sobre o início do ano letivo
7.	Orientações pedagógicas: hora atividade, formação continuada, Dias das mães, cuidados com as mesinhas, cadeiras, quadros, entrega de planejamento, consolidados, ficha de acompanhamento, conselho de classe
8.	Currículo de planejamentos “códigos”
9.	Cidadania
10.	Dificuldades de aprendizagem
11.	Combate ao abuso sexual contra criança e adolescente na escola
12.	A dimensão ética do fazer-se professor e das práticas pedagógicas na arte de ensinar em nossa infância
13.	Cinema Rodoviário: transformando atitudes para salvar “vidas”
14.	Brincadeiras na Educação Infantil
15.	O poder das atitudes e das palavras no ambiente do trabalho
16.	Problemas de aprendizagem: a defasagem no processo de ensino
17.	Diversidade e inclusão
18.	O trabalho com a diversidade textual em uma perspectiva de alfabetizar letrando - Sequência Didática;
19.	Leitura e contação de histórias
20.	Projeto Nossa Energia – do EFORT
21.	LER (Lesão por esforço repetitivo): distúrbio osteomuscular e a Síndrome de <i>Burnout</i>
22.	O poder de um abraço
23.	Proteção escolar e promoção da cidadania
24.	Jogos matemáticos
25.	<i>Bullying</i> não é brincadeira – Psicologia Escolar
26.	Cultura Afro Brasileira
27.	A importância de ser educador
28.	Informativo 2016/2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados dos temas registrados nos livros atas da EMJS, 2017.

É importante ressaltar que possuem temas e assuntos relevantes da prática escolar, porém, há outros que não seguem a articulação e o planejado no PPP da escola. Ainda assim, é importante destacar que a escola promoveu o estudo do Plano Municipal de Educação, e o quanto que estudos dessa natureza são importantes para compreender a forma que a educação está sendo pensada no município, bem como toda sua organização no contexto nacional.

A EMJS expõe seu objetivo no Projeto da Formação Continuada para 2017, que diz:

Formação Continuada: focalizando a relação teoria-prática, educar e socializar. Este projeto será desenvolvido com os profissionais da educação e apoio na Instituição Escolar [...]. [...] O projeto visa garantir a formação continuada no qual envolverá a teoria e a prática, articulando os saberes. Os encontros vivenciam oportunidades para o diálogo, a troca de experiências, momentos de estudo com referenciais teóricos, com temas voltados para a nossa realidade escolar (FC/EMJS, 2017, p.2).

Diante desse objetivo e dos assuntos tratados nas reuniões da EMJS, observa-se temas mais interessantes, como: o planejamento, a mulher na atualidade, a reforma da previdência que retira os direitos do/as trabalhadores, a Consciência sobre cidadania e Controle Social, o papel do coordenador pedagógico, a importância da afetividade na aprendizagem escolar, orientações técnicas e pedagógicas diante dos problemas e mudanças internas.

Pimenta (2012), ao falar sobre a importância do conhecimento teórico, descreve como este é essencial para articulação dos diferentes conhecimentos existentes no âmbito educativo e suas representações, bem como, tirando o foco somente do professor, como a pessoa que possui os argumentos reflexivos no ambiente escolar. E ressalta que esse conhecimento teórico não é a solução dos problemas, mas, dá aos profissionais a sabedoria necessária para lidar com esses problemas, são os subsídios que fortalecem nas dificuldades que existem na educação, são nas divergências das ideias e nas discussões contínuas, com base teórica, que levam aos profissionais esse conhecimento. Nessa *abordagem da prática reflexiva, como afirma a autora, bem como na diversidade dos assuntos*, que acabam por interessar e envolver ainda mais todos da escola, desenvolvendo nestes o pertencimento da/na escola, o comprometimento e a efetiva participação.

E é nesse contexto, do pensar a formação continuada dos profissionais que estão na escola, assim como o pensar a própria escola, exercida pela coletividade, é uma articulação fundamental para o alcance da dimensão social que a escola possui.

Mas percebe-se que a obtenção dessa articulação está a “passos pequenos” com relação à efetiva participação dos pais, pois se observa que essas reuniões são pontuais: ora

para entrega de notas, quando se aproveita para realizar uma palestra específica como demonstrado na página 164, ora para informar sobre algum evento: festa junina, festa da primavera, bingo, composição de conselho etc. Não há registro de ata em que se consulta os pais sobre a aplicação das verbas arrecadadas, mas há a de prestação de contas das aplicações de recursos financeiros. Como não se teve acesso às atas do CDE, acredita-se que discutem essa aplicabilidade com as suas representações, como exposto no depoimento de um sujeito que é também componente do conselho, em que diz:

A minha participação é estar sempre me envolvendo nas atividades da escola, nas mudanças que acontece (sic), e como uma das coselheiras (sic) estou sempre por dentro dos gastos da escola e como são usados todos os benefícios, ou seja, o dinheiro que conseguimos com vendas de bingos ou alguma outra coisa que fazemos, com objetivo sempre de beneficiar nossa escola, como consequência, todos os alunos (PAMAR 4, 2017).

Esse posicionamento leva a entender que, também nessas reuniões são levadas as decisões feitas, ou com corpo técnico ou ainda com os profissionais da escola, dependendo do assunto. Mas isso na verdade é um problema social, em que as pessoas estão deixando de ser “políticos”, ainda que se isso fosse possível, porque o envolvimento com as atividades laborais, pela necessidade ou pelo desejo de “ter” mais, cada vez mais vem limitando às pessoas de participar de ações na família, no trabalho, no lazer e principalmente na escola dos filhos. Mas somos seres pertencentes dessa sociedade, e não devemos esquecer que é depende de nossas ações, e por ela precisamos exercer nossas funções enquanto cidadãos. É como diz Meurer (2012, 93) “todos somos políticos, mas que temos percebido é que há muitas nuances da política e que os brasileiros, em sua grande maioria, encontram-se afastados dela em sua qualidade de exercício do direito, de reivindicação e participação”.

Essa dificuldade na participação dos pais ficou evidente no processo de recomposição do CDE de uma das escolas pesquisadas, em que, ao realizar esse processo, o comunicado da escola não saiu especificamente para isso, e sim embutida em convite para entrega de notas na escola, no horário de saída dos alunos, ao final da tarde. Ao receber os pais, a equipe pedagógica anunciou que na oportunidade, estaria fazendo o processo de recomposição do conselho. Então, falou sobre o que é o conselho, das funções dos conselheiros e que necessitava de quatro (4) representantes para comporem a esse conselho. Em seguida, questionou quem gostaria de participar, e, passados alguns minutos aguardando, ninguém se manifestou. Insistentemente, a equipe pedagógica, disse da importância e começou a chamar por nome de alguns pais, questionando se gostariam de participar. Uma

mãe pediu que explicassem novamente, com detalhes, como é essa participação, o que foi prontamente feita detalhando as atribuições do CDE e enfatizando que é uma atribuição não remunerada. Após mais algum tempo, os pais foram apresentando-se até o número suficiente, ou seja, quatro (4) representantes para que fossem dois titulares e dois suplentes.

Após a apresentação desses pais, a equipe pedagógica da escola apresentou os pais candidatos, um a um, e fez o processo de aprovação por aclamação. Na presença da pesquisadora nesse processo, o(a) coordenador(a) aproximou-se desta para justificar que a maneira como foi feito o processo de escolha de pais para o CDE, sem uma convocação específica, foi a forma que encontrou de trazer os pais para escola, para além das entregas das notas bimestrais dos alunos, tivesse também esse objetivo. E alegou que, se fosse colocado que era para recomposição do CDE, não teria os pais presentes, então esta foi a forma que a escola encontrou para que pudesse realizar o processo de recomposição do conselho.

Isso evidencia que a participação dos pais não é generalizada, há participação quando há festas, quando necessitam vender bingos e outros produtos, mas quando é o pensar a escola, representar segmento, acompanhar desenvolvimento das ações, a dificuldade aparece. Quando necessitam exercer seu papel político, como chama atenção a Meurer (2012).

A questão da participação dos pais é muito complexa e um desafio para os gestores das instituições de ensino, que provavelmente buscam essa relação/integração, mas fica a reflexão, se esta integração vai além da participação no CDE, nas parcerias de compra e venda de algo, nas reuniões de entrega de *notas*. Ou ainda, isso é consequência do fato de não existir uma organização constante das discussões pertinentes a todo o conjunto escola e suas ações. Assim, a escola acaba por dividir os assuntos da *construção da escola*, por meio do PPP, por grupos: o pedagógico, sob responsabilidade dos professores; o financeiro, sob a responsabilidade dos gestores e técnicos, para, após, as decisões, serem “acatadas” pelos pais; o administrativo e o pessoal de apoio também sob a responsabilidade dos gestores; e o político, ainda por ser evidenciado para aspectos além das normativas, mas como ação efetiva enquanto cidadão, como a união de todos os segmentos para fazer valer as leis que asseguram o investimento na educação, e não buscando resolver entre a própria comunidade, que sozinha, não dá conta de resolver tudo, principalmente quando envolve grandes construções e/ou mudanças.

É como alerta Freitas (2013, p. 92) de que devemos acompanhar as decisões referentes às políticas públicas que ocorrem, as mudanças e implementações dadas principalmente aquelas que têm a perspectiva emancipatória, pois estas “requerem cuidado

[...]. [...] para que ultrapassem a retórica discursiva da participação, da democracia e da negociação”, no sentido de que tanto se fala na emancipação, transformação, democracia, negociação e da relação escola/estado, porém, nem sempre a teoria se encontra com a prática, conceito que nos reporta a Freire (2015b), quando salienta da necessidade de que a nossa prática deve ser exatamente da forma como a concebemos. E se temos uma Educação Pública, na qual todos seguem as políticas regulamentadoras, que fala da gestão democrática, da participação coletiva e da autonomia em busca de “formar cidadãos críticos”, é tempo de superar a retórica, pois

A legitimidade política que postulam implica a inclusão de todos os atores escolares nos processos decisórios. O que está em jogo é incluir para dialogar em condição de maior simetria e justiça social, para que se delibere tendo como referência os interesses dos estudantes. Implica assegurar ao magistério seu espaço de criação e invenção, mas, sobretudo, implica confiar no coletivo da escola (alunos, gestores, professores, pais e funcionários). A estratégia, aqui, não é escolher ‘um’ responsável e confiar nele, mas organizar o coletivo, apostar na elevação das relações e publicizar compromissos (FREITAS; SORDI, 2013, p. 920).

Essa indecisão de participação no processo político e pedagógico da escola compromete o seu coletivo, porque o CDE, muito além do que uma recomendação normativa, foi, e assim deve ser vista, como uma conquista da comunidade escolar. Pois é por meio dela que hoje os pais têm mais acesso as decisões que acontecem dentro do espaço educativo, por isso é importante que essa participação deve ser interesse de todos, sem a necessidade de subterfúgios para a participação, pois a existência dele nos espaços escolares, como conta Veiga (2012) é resultado de mobilizações que partiu do interesse dos próprios profissionais da educação, e que deve ser apropriado pelos pais também, que seu espaço de representação dentro do CDE. “O conselho escolar, como sustentáculo do projeto político-pedagógico, possibilita, assim, a organização do trabalho da escola alicerçado na participação coletiva e instituindo práticas democráticas no dia a dia escolar” (VEIGA, 2012, p.126).

Esse grupo representativo como *sustentáculo* do PPP, é o grupo de maior expressividade para acompanhar as ações previstas na construção deste documento, porém, não impede que cada pai esteja exercendo a política de acompanhamento e movimento pela melhoria da qualidade dos atendimentos da Escola Pública junto aos órgãos competentes e dentro do espaço educativo. Assim considerado, apresentou-se aos sujeitos da pesquisa, nos questionários, a seguinte questão: *como você acompanha o desenvolvimento e aplicabilidade do projeto político-pedagógico*, expostos no quadro 21 a seguir.

Quadro 21 – Indicadores das respostas da questão 4: Como você acompanha o desenvolvimento e aplicabilidade do PPP?

Ord.	INDICADORES	RESP.	PORC.
1.	Não soube responder	03	11,54%
2.	Não acompanha	03	11,54%
3.	Nos encontros de Formação Continuada e Reuniões Administrativo-pedagógicas	05	19,23%
4.	Nas reuniões de pais e alunos	02	7,69%
5.	Como membro do Conselho Deliberativo Escolar	02	7,69%
6.	No final do ano letivo	01	3,85%
7.	Observando as ações diárias, através de todas as ações desenvolvidas pela escola para o bom andamento do ano letivo e aprendizado dos nossos educandos.	09	34,62%
8.	Pelo planejamento	01	3,85%
Total de respostas		26	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados dos questionários realizados com os sujeitos da pesquisa, 2017.

Entre os sujeitos que não souberam responder, 11,54% estão alunos e pais. E que não acompanham, estão agentes técnicos, pais e professores, e também correspondem a outros 11,54%. Somados, formam o grupo de 23% que desconhece as ações do PPP, proporção essa que se aproxima do índice dos sujeitos que também não conhecem as dimensões de um PPP (26,92%), apresentado nos indicadores da questão 3.

Outros disseram que a forma que encontraram para acompanhar as ações do PPP foi por meio dos encontros de Formação Continuada, Reuniões Administrativo-pedagógicas, Reunião de Pais e alunos, Reuniões do CDE e nas ações diárias da escola, que juntos correspondem a 69,23% das respostas, aproximando-se também das respostas sobre a participação na elaboração do projeto escola, correspondendo a 65,38 dos sujeitos que dizem participar da elaboração do PPP.

Entre os sujeitos que acompanham a aplicabilidade, estão agentes técnicos e professores pela participação no CDE; equipe pedagógica, agentes técnicos e professores nos encontros de Formação Continuada e Reuniões Administrativo-pedagógicas; pais e alunos nas reuniões de Pais e alunos; e agentes técnicos, equipe pedagógica, pais, alunos e professores nas ações diárias da escola, observando-se que a maior participação está na ação dos professores, confirmadas também pela análise das atas, mesmo tendo professores que declararam que “Muito pouco” (PROF 10, 2017) acompanham o PPP, ou sendo esse acompanhamento feito “através do planejamento” (PROF 9, 2017), sem dimensionar qual planejamento, se do próprio PPP ou de suas aulas, e/ou ainda quando “realizamos avaliação do mesmo no final do ano letivo” (EQPED 1), presentes nos indicadores 6 e 8 do quadro 21.

Estão desenvolvendo as ações técnicas da escola, definidas pelas normativas, que são muitas, mantendo uma organização ainda que aparentemente democrática, mas com aspectos tradicionais e conservadores, em que, divididos em grupos específicos participam e acompanham, mas não avaliam, não questionam, em um processo de cumprimento de ações despolitizadas, que se trabalhadas em conjunto, seria uma coletividade fortalecida. Todavia, não formam um coletivo, porque são grupos que agem separadamente.

Observou-se também que uma das escolas pesquisadas mantém um mesmo texto, mudando parágrafos aqui, acolá, que a concepção de coletividade é dada equivocadamente por categorias, onde cada uma desenvolve o estabelecido no PPP para as competências. E a discussão afincada e a organização estão apenas em pequenos momentos, primeiramente no início do ano letivo, quando é feita a releitura do PPP e pequenas adequações como já dito, às vezes, nem isso; é um plano plurianual, tendo como base de reestruturação, o processo de renovação de autorização de cursos, que normalmente é aprovado pelo CMEC de um a cinco anos, dependendo das condições em que se encontra a estrutura física, pedagógica, administrativa apresentadas no processo de credenciamento da instituição de ensino.

A *práxis*, depois das reuniões e formações, volta a ser as ações cotidianas, sem que haja verdadeiras mudanças; e o que foi pensado, descrito, acordado, é guardado. Na maioria das vezes, não porque não queiram, mas porque os recursos são escassos e torna-se a construção de um PPP, às vezes, somente para o cumprimento de uma questão burocrática, deixando a escola de assumir sua autonomia, e, conseqüentemente, a autonomia dos estudantes, que também são baseadas em currículos impostos, e às vezes, já superados. E as ações, rotineiras.

A pesquisadora considera que a apresentação feita no início do ano é interessante, pois a releitura é necessária para que os novos profissionais entendam qual a linha de desenvolvimento educacional que a escola trabalha e defende, porque sempre haverá nossos professores (em substituição a direção e coordenação, por exemplo), e que todos zelem pelo que foi acordado para o período de médio prazo, porque os resultados não são imediatos. Que todos deveriam zelar pelas discussões no ambiente educativo para que sejam constantes, e que sejam feitas por meio de reuniões administrativas e pedagógicas, com a participação de todos, e não somente nos momentos da formação continuada, porque não são todos que participam. E que nas formações, as ações estejam voltadas de fato ao estudo e a busca do conhecimento, de uma forma que atenda a todos, atendendo aos níveis de escolaridade das pessoas que compõem o coletivo escolar.

6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS DESTE TRABALHO

O desenvolvimento desta pesquisa teve como objetivo estudar o processo de construção e desenvolvimento do PPP como o documento orientador das ações educativas de escolas municipais de Cáceres-MT, a sua relação com a literatura desse campo de estudo e com as normativas emanadas da SMED e do CMEC, com a hipótese que o PPP das escolas municipais de Cáceres-MT não vem sendo elaborado e concebido coletivamente pelos seus agentes, mas por pessoa/s “qualificada/s”, designada/s para esse fim na própria escola ou na SMED.

Para tanto, utilizou-se de técnicas e instrumentos de pesquisa para analisar as concepções dos sujeitos sobre esse documento legal quanto a participação no processo de elaboração e desenvolvimento das ações, o valor dado ao PPP e a relação com as políticas municipais.

Nessa perspectiva, a pesquisa apresenta conceitos sobre a Educação e estudos do PPP, no esforço de concebê-lo como um documento para além de uma normativa legal nas unidades escolares, mas como instrumento resultante da luta dos agentes que acreditam na autonomia das escolas e na possibilidade de desenvolver uma educação emancipadora e transformadora, e que sua elaboração, existência e execução, feita democrática e coletivamente seja capaz de valorizar todo o conhecimento que o ser humano possui.

Com esta pesquisa depreendeu-se que os autores que escrevem sobre o PPP, por mais que usem linguagens diferentes, caminham convergentemente, que há uma sintonia nos seus conceitos e apontam as características para organizar o PPP com a provocação de discussões essenciais no espaço escolar, que perpassem pelas reflexões filosóficas, pedagógicas e educacionais relacionadas ao contexto histórico, social e cultural e preconizam pela coletividade no estabelecimento de três etapas fundamentais: 1º) conhecer o espaço educativo referente à sua estrutura administrativa, jurídica, financeira e pedagógica; 2º) pensar o que é escola, sua função social, o que é educação, quais as condições estruturais possuem e as perspectivas educacionais para o ser humano; 3º) estabelecer as ações em busca do consenso educacional da formação do homem enquanto ser social.

Esses autores defendem a sua elaboração coletiva, com as discussões e a descrição de todas as ações que podem e devem ser desenvolvidas nos espaços educativos, inovando constantemente a educação, com base num processo de ensino-aprendizagem feito com respeito à forma de pensar de cada indivíduo que compõe as comunidades escolares: e que

nos seus princípios, valores e culturas, seja possível se chegar a um bem comum e à formação do homem enquanto ser social livre para aprender.

Obteve-se também das normativas educacionais nacionais, estaduais e principalmente do município Cáceres-MT, com foco na construção do PPP, que estas orientam o ensino, com dispositivos que asseguram a gestão democrática, a autonomia das escolas e principalmente a participação coletiva. Porém, na prática, esses dispositivos não estão desempenhados, nem pelas instâncias ditas superiores, por limitarem as escolas; e nem pelas escolas, que não se apropriam desses direitos para provocar a mudança.

Desta forma, a pesquisadora, pelas leituras e a análise dos dados, também tem a convicção que o PPP não é um instrumento/documento para ser elaborado somente por uma equipe representativa ou pela mantenedora, nem longe do espaço educativo e nem somente dentro dele, mas com a comunidade escolar e/ou com seus representantes.

A análise dos dados revela que o PPP é um ‘documento’ que está sendo elaborado pelas escolas pesquisadas de forma técnica no período de encerramento da vigência do processo de renovação da autorização do funcionamento das etapas da Educação Básica, onde se mantém boa parte do que estava escrito, reproduzindo os textos do próprio PPP, da PC e PP da SMED, outros são reproduções do Regimento Escolar, por vezes apenas implementando-se alguns dados e/ou atualizando as legislações. Que a cada início de ano é feita a releitura e na sua “reformulação”, na maioria das vezes, é feita pela equipe pedagógica, com participação dos professores, formando-se grupos específicos para cada etapa do PPP, tornando-se os demais segmentos, apenas responsáveis por aprovar o documento pronto.

Nessa produção técnica dos PPPs, apresenta-os mais como relatórios do que propriamente um projeto. E ainda que seja considerado um projeto, verifica-se que há necessidade de maior fundamentação teórica na construção dos PPPs, porque, com a necessidade de seguir os aspectos técnicos orientados pela normativa, ainda que sejam chamados de elementos básicos para estrutura dos PPPs, no cumprimento desses aspectos elencados acabam por esquecer-se da relação teórica educacional e conceitos fundamentados, para: discutir e definir sua linha de desenvolvimento e prática educacional; definir a identidade da escola e os aspectos importantes para que essa identidade seja fortalecida; elencar mais referenciais teóricos e os avanços educacionais sob diferentes óticas. E se o projeto escola é um instrumento engessado, a sua prática, conseqüentemente também assim se torna, desta forma, rotineira.

O espaço de Formação Continuada, que deveria oferecer essa fundamentação, está limitado, pelas próprias dificuldades financeiras que passam as escolas, pela omissão da

mantenedora de oferecer uma formação qualificada (apenas avalia proposta da escola), e pela dificuldade de estabelecer uma parceria ou estreitar a relação com a Universidade Pública da cidade, muito além do fornecimento do espaço para estágios, mas para que os professores desta aproximem mais das escolas, desta forma, os encontros podem variar os estudos e os pontos de vistas com relação à Educação no país, no estado e no município, assim como as mudanças ocorridas nesses últimos anos.

Afirma-se então que os PPPs das escolas municipais pesquisadas não são resultados esquadrihados e fruto de um coletivo, pelos apontamentos feitos anterior e posteriormente pela pesquisadora, pela omissão de algumas pessoas dos segmentos da comunidade escolar no processo de reflexão da escola, pelo próprio processo físico em comparação aos anteriores e pelos dados dos questionários, que apontaram que boa parte dos profissionais da educação tem consciência da importância do PPP e dos benefícios da sua elaboração feita coletivamente, mas o mesmo não acontece dessa forma, principalmente pelos pais.

Vale ressaltar que um dos sujeitos, pais, e membro do CDE, apresentou um pouco mais de conhecimento sobre o PPP. Assim, ressalta a importância de ações dos órgãos representativos do Sistema Municipal de Ensino em promover esclarecimento à população da importância dessa entidade representativa dentro das escolas, de forma que estimulem os pais a participarem e contribuam com as instituições escolares para fazer com que o verdadeiro controle social, função desse órgão, aconteça nas escolas, com único e exclusivo objetivo de contribuir nas decisões do desenvolvimento da prática educativa, em todas as suas dimensões.

Essa questão da participação efetiva dos pais é complicada para as escolas, como pode constatar na pesquisa, um verdadeiro desafio para os gestores. Com a contribuição dos outros órgãos do Sistema, estes podem adotar medidas para que a participação aconteça espontaneamente, como: oferecendo palestras nas escolas, esclarecendo aos pais e/ou responsáveis para que estes vejam a escola de fato como um espaço que cabe a eles também, que são sujeitos que podem contribuir positivamente em todo processo pedagógico, econômico, social e cultural da instituição de ensino.

Sem essas condições e contribuições dadas pelos demais componentes do Sistema Municipal de Ensino, as instituições ficam sem a força da coletividade da comunidade escolar e, por sua vez, perdem também a dimensão da força política que têm para provocar as mudanças, provavelmente pelo isolamento dos grupos/categorias organizadas dentro do próprio espaço educativo. E dessa forma, a própria construção do PPP fica comprometida, pois um documento organizado tecnicamente, sem fundamentação teórica necessária,

produzido por pequenos grupos no interior das instituições (ou até mesmo fora dela), resulta numa produção de etapas individualizadas, tornando-se um documento sem legitimidade.

No PPP são previstas as dimensões que devem ser discutidas no espaço educativo, e as escolas pesquisadas são esforçadas no sentido de tentar suprir as necessidades de todo o tipo de apoio, principalmente financeiro para organização desse espaço, para promover as discussões e realizar as ações e seus projetos internos com a total responsabilidade, seja administrativa e/ou financeira, mas não ousam nesses projetos sociais, porque as dificuldades e a precarização das condições de trabalho das instituições são grandes. E, ainda que tenham o direito legal de receber recursos para essas atividades, não os recebem a contento.

Mas também, percebeu-se que essas instituições são omissas quando procuram resolver grandes problemas estrutural, administrativa, pedagógica e financeira demandando esforços até mesmo em procedimentos comerciais, que não são de sua responsabilidade, criando artifícios para resolver tais problemas que são resultados da omissão de outro/s. E fazem isso, por respeito aos alunos, mas tais procedimentos refletem negativamente no processo, porque ocupa o tempo dos profissionais e podem levar para precarização também de sua verdadeira função, que é mobilizar-se junto aos demais para realizar ações e práticas educativa que tornem a escola mais atrativa, alegre e de acesso aos pais e a comunidade em geral, assim como mobilizá-los para juntos lutarem em prol da melhoria da qualidade, sejam quais ações e tempo forem necessários para provocar a mudança.

Por sua vez, observa-se que mantenedora, a SMED, não dispõe de uma política de orientação como base e estímulo para a organização da escola e de seu PPP de forma democrática e autônoma. É essencial que esse órgão, implante uma política que estimule o protagonismo de cada instituição, de valorização dos elementos constitutivos de cada escola, de visitação para o acompanhamento das realidades, não como forma de fiscalização e punição, mas de ciência dos problemas cotidianos, apoio educacional, valorização dos trabalhos desenvolvidos, conhecimento das maiores dificuldades educacionais para analisar e garantir essa base de sustentação que assegure o funcionamento justo e adequado das escolas municipais.

E com relação ao currículo, há necessidade de se rever: a Proposta Curricular e Pedagógica, criadas em 2012; a potencialização de avaliações externas como referência para o currículo; a implementação constante de avaliações, apenas para “medidas”. Essas ações acabam por elaborar escolas sistematizadas e padronizadas.

Além disso, há a necessidade de se buscar junto às universidades, formações com pesquisadores para todos os profissionais de ensino, com educadores que discutem sobre

forma de organização neoliberal da educação, para que estes demonstrem as divergências e contrariedades existentes nesse tipo de organização, longe de oferecer uma educação que emancipa e transforma o ser humano, muito menos uma Educação de qualidade, principalmente porque essa Gestão Pública prima pela ética.

Assim, é preciso desmistificar nos espaços educativos e do próprio sistema, a ideia obstinada da relação avaliação externa/currículo/educação, pois a prática educativa abrange muitos outros aspectos elementares para o desenvolvimento humano, enquanto ser sujeito cognoscente. Uma ideia equivocada inclusive divulgada pela Administração Municipal ao relacionar a qualidade do ensino à melhoria o nível do conhecimento dos alunos “para cumprir metas do IDEB”, conforme divulgação no site da PMC.

Essas concepções levam à atitude como feita pelo próprio município da aquisição de um Sistema de Ensino privado, ainda que específico para Rede Pública, o que nos leva a questionar o porquê da existência de um próprio Sistema de Ensino? Por que investir toda essa demanda de recursos para atender apenas uma pequena parte dos alunos das Escolas Municipais de Cáceres, que não chega a 40%, sendo que o valor investido é bem maior do que o valor necessário para o pagamento do PAF previsto em Lei Municipal, para todas as escolas municipais, e que, com certeza, contribuiria muito para a melhoria dos espaços educativos e consequentemente as demais dimensões da instituição de ensino?

Esse tipo de atitude e a falta desses recursos nas escolas, que lhes são de direitos legais, bem como outras demandas, faz com que as escolas busquem subterfúgios para suprir suas necessidades de materiais pedagógicos e pequenos reparos. Então é preciso que essa gestão pública reconheça, defenda e valorize o próprio Sistema Municipal de Ensino, investindo na capacidade de produzir o próprio currículo, respeitando as representações, as legislações nacionais e municipais, a realidade socioeconômica e cultural do município de Cáceres, porque isso gera, também *um trabalho honesto e um desenvolvimento ético* para as escolas. E gera um trabalho de valorização profissional, voltado para o bem comum da população.

O que não está organizado pela nossa realidade, mas tudo pronto, organizado, elaborado e pensado por outrem, gera a imposição, o que serve apenas para ser cumprido. E a ideia do PPP, é de se ter um documento para estimular a reflexão dos atores escolares, e não para ser confundido como muitas normas que são resultados de lutas e estão sendo distorcidas e ‘aprisionando’ os atores, tirando do/a homem/mulher aquilo que ele/a tem de mais rico: o tempo para poder criar.

O que se apresenta em tudo o que foi analisado até aqui é que, existem pessoas que operacionalizam esse sistema, mas em cada órgão desse sistema de ensino de Cáceres, as pessoas que o operacionalizam, trabalham individualmente (SMED, CMEC e Escolas), com metas e sentidos diferentes, sem que haja um trabalho de integração de fato entre esses órgãos. Há a necessidade de se criar novas questões que deem conta das problemáticas da educação, rompendo com o que não está dando certo, mas que continua repetidamente sendo organizado, é pensar mesmo o que é a escola hoje?

E as escolas precisam parar para discutir por que elas existem e para quem estão servindo, para onde elas querem ir. O papel central da escola é o de construir o conhecimento, e em que cada época, sua gente tem sua *fôrma e fôrma*, e que precisa ser ampliado os olhares para essas épocas. Considerar a realidade de nossas crianças, compreender suas necessidades atuais e o que elas precisam para que não se tornem, no futuro, pessoas submissas, alienadas, mas que tenham perspectivas de vida fundamentadas no prazer de viver e do conhecer.

Daí a importância do PPP, por meio dele é possível chegar ao conhecimento das novas formas de organização da escola e do pensar a própria escola, rompendo com o que é possível e necessário, e fazendo o que é a função social da escola, ser escola, *scholé*, no seu sentido mais amplo, de criar o ambiente que proporciona o prazer em aprender, de praticar no *ócio* as livres discussões, do ensino flexível, e que infelizmente não estão presentes nos ambientes escolares e nenhum espaço, não por que não queiram, mas por que é assim padronizado.

Lançar mãos das temáticas da sua própria PP, colocando conteúdos/questões que levam a reflexão de toda organização social, fundamentada e reflexiva. Não que os atores escolares assim não o façam, ou não queiram fazer da escola um lugar de prazer, mas porque, a organização social na qual foram “educados” restringe-os. É exatamente como afirma Mézáros (2012), é fazer todo o rompimento da internalização do capital, que ordena e conduz a vida das pessoas. É fazer uma nova escola, descontinuando esse processo de alienação promovida pelo sistema capitalista.

É importante que as atitudes e as ações, os estudos e as concepções nos ambientes escolares fortaleçam na ruptura da hierarquia, inclusive da existente dentro das próprias escolas. E que os profissionais da educação tomem consciência de que escola não deve ser definida por um pequeno grupo externo ou mesmo interno. Nela, os atores precisam criar novas perguntas, variar as práticas sem ações que a aprisionam, para que assumam posturas críticas e saibam usar os dispositivos legais para o exercício de uma *práxis* que emancipa, como é o caso da elaboração e desenvolvimento do PPP.

Vivemos por muitos anos processos e retrocessos na Educação, mas nos últimos anos, com as mobilizações, houve muitas conquistas, muitos avanços, o que deve instigar os profissionais presentes nas escolas municipais de Cáceres-MT a irem à busca das novas formas de conceber escola, considerar que esses avanços apresentam novas formas de organização das escolas. Acima de tudo, entender que as dificuldades existem, como apresentadas no decorrer da pesquisa, mas essas dificuldades são melhores enfrentadas quando cada pessoa presente nesse processo tenha conhecimento e fundamentação científica para a gestão da escola.

Há essa individualidade demonstrada entre as pessoas que operacionalizam nosso Sistema de Ensino, então, a SMED, como mantenedora, que ofereça para as instituições de ensino essa integração, de forma a provocar as discussões pertinentes dos avanços educacionais. Que suas ações não sejam voltadas apenas para as cobranças e imposições inflexíveis. Mas que ofereça a qualificação não somente no período inicial do ano letivo, mas em todo ano, em parceria com os profissionais de nossa universidade, palestras de autores renomados e contribuir efetivamente para o funcionamento ideal dos outros órgãos do Sistema Municipal de Ensino. E que em toda decisão, que as pessoas que compõem esses órgãos, sejam ouvidas, também vistas como parceiras do processo educativo que é responsabilidade de todos.

Considerar que os servidores da educação têm uma Entidade Representativa, que existe não para engessar o processo, mas para contribuir nas discussões, pois a concentração de forças, só trará benefícios para toda população educacional. Unindo-se, SMED, CMEC, Instituições Escolares e SSPM, e que a qualidade negociada conceituada por Freitas (2014) esteja presente nas decisões, excluindo-se as deliberações, definições verticalizadas, e que acabam por impedir que a Educação do município avance.

As escolas municipais, sozinhas, desenvolvendo uma formação continuada fragmentada, cumprem papéis, as fazem com pontualidade, porém, as discussões não avançam além do próprio espaço. Isso também é essencial, conhecer, discutir e refletir o seu espaço na sociedade, mas também precisam dos olhares novos, para divergir e convergir opiniões, exercendo a reflexão com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, e não somente os professores. Buscar meios de fortalecimento de todas as pessoas presentes nos diversos órgãos educacionais para promover a construção da mudança educacional em nosso município, em que as escolas exerçam com conhecimento sua autonomia e tenham o direito de exercer a gestão democrática com a participação da comunidade escolar, sob a manutenção necessária, pois é a partir do conhecimento e da determinação, que é possível

sonhar com as mudanças, e acreditar na capacidade de oferecer a educação como um processo de formação e de transformação do ser humano que todos os profissionais e população sonham, bem como a Educação de qualidade.

Ao final desta pesquisa, tem-se a plena convicção que os desafios são grandes, que as dificuldades existem, mas se não houver a contribuição mútua, as perspectivas estarão ainda mais distantes. Então, assim como um PPP, que só tem legitimidade se construído coletivamente, um Sistema Municipal de Ensino também só terá resultados positivos nos seus objetivos nessa união de forças, na integração dos órgãos para pensar o PPP nesse contexto reflexivo de (re)conhecer as teorias e de motivar formação, afinal, somos todos seres humanos, capazes de fazer e refazer o mundo, de sonhar e fazer acontecer, como afirma Freire (2015b, p. 81), senão “não havia porque falar em Educação”.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A construção do Projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2012.

ALMEIDA, Antônio. **Lutas, Organização Coletiva e Cotidiano: cultura e política dos trabalhadores no ABC Paulista - 1930/1980**. São Paulo: USP, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100013>. Acesso em 09 out. 2017.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: USP, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24112005-195626/pt-br.php>>. Acesso em 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTAR, Marisa; FERREIRA, Amarílio Jr. **História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira**. Campinas: Unicamp, 2009.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-PT: Porto Editora Ltda., 1994.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: EDL, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 19 jun 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados da população, 2010**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=&codmun=510250&search=mato-grosso|caceres|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>>. Acesso em 19 jun 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados da área, 2013**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=&codmun=510250&search=mato-grosso|caceres|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>>. Acesso em 19 jun. 2017.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília-DF, 1968.

_____. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: DF, 2013. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 jun. 2017.

CÁCERES-MT. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 005/2009/CMEC.** Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 008/2009/CMEC.** Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 009/2009/CMEC.** Dispõe sobre a implantação e organização do Ensino Fundamental de Nove Anos no Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT, e dá outras providências.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 319/2012.** Institui o Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT e dá outras providências, 2013.

_____. Câmara Municipal. Lei Orgânica Municipal de Cáceres. **Emenda nº 14 de 13/12/2006.** Define a composição do Sistema Municipal de Educação de Cáceres-MT, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 001/2014.** Estabelece orientações para a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP das Instituições de Ensino de Educação Básica no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Cáceres-MT, 2014.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1.431/1997:** Dispõe sobre a composição, competência e estrutura do Conselho Municipal de Educação Básica, 1997.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.064/2007:** Altera a lei nº 1.431 de 16/12/1997 que dispõe sobre a composição, competência e estrutura do Conselho Municipal de Educação Básica, 2007.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.162/2008:** Define a composição, competência e estrutura do Conselho Municipal de Educação de Cáceres, e dá outras providências, 2008

CÁCERES-MT. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.159/2008:** Define a composição, competência e estrutura do Conselho Municipal de Educação de Cáceres, e dá outras providências, 2008.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.327/2012:** Altera a que define a composição do Conselho Municipal de Educação de Cáceres e dá outras providências e dá outras providências, 2012.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 1.807** de 21 de novembro de 2002: dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino do município de Cáceres, na forma que especifica, 2002.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.515**: Estima a receita e fixa a despesa do Município de Cáceres para o Exercício Financeiro de 2016, 2015.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.555**: Estima a receita e fixa a despesa do Município de Cáceres para o Exercício Financeiro de 2017, 2016.

CAPES/MEC. **História e missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 23 jul. 2016.

_____. **Portal de periódicos**: busca avançada. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhscWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWN0aW9uL3NIYXJjaC5kbz8mdmlkPUNBUEVTJm1vZGU9QWR2YW5jZWQ=>>. Acesso em 23 jul. 2016.

CAETANO, Maria Raquel. **Reflexões sobre gestão democrática e qualidade de ensino**. Disponível em: <https://saga.faccat.br/p907/c_arquivo.php?chave=39>. Acesso em: 17/02/2018.

COSTA, Marilda Oliveira; ALMEIDA, Elisângela Pereira Alves. **Gestão democrática em tempos de gerencialismo**. Cuiabá-MT: UFMT e UNEMAT, 2017. Disponível em: <<http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/paper/viewFile/1297/1136>>. Acesso em 20/04/2018.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação**. São Paulo-SP: PUC, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10020>>. Acesso em 2016.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 7. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

EVANGELISTA, Marta Maria Toledo Teixeira. **A construção do projeto político-pedagógico na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) "Florípes Silveira de Souza"**. Marília-SP: UNESP, 2007. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/evangelista_mmtt_me_mar.pdf>. Acesso em 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Pedagogia da indignação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação para além da “forma” escola. **Educação: teoria e prática**, vol.. 20, n.35, jul-dez, 2010.

_____. Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação:** confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas-SP: Papirus, 1995.

_____. Luiz Carlos de. **Será o Ceará o nosso Texas?** Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/11/sera-o-ceara-o-nosso-texas/>. 2016. Acesso em 14 dez. 2017.

_____; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; Freitas, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional:** caminhando pela contramão. 7.ed. São Paulo: Vozes, 2014.

_____. **Bauman:** a desresponsabilização do Estado. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/07/bauman-a-desresponsabilizacao-do-estado/>. Acesso em: 29 mar. 2018

_____; SORDI, Maria Regina Lemes. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/263/440>. Acesso em 30 mar 2018.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTIL, Heloísa Salles. **Identidades de professores e rede de significações:** configurações que constituem o “nós, professores”. Tese. Faced/PPGEdu/UFRGS. 2005. Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7433/000544441.pdf?sequence=1>. Acesso em 14 fev. 2016.

GESSER, Zulmara Luiza. **Projeto político pedagógico:** uma experiência numa escola pública estadual catarinense. Florianópolis-SC: UFSC, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82490/190742.pdf;jsessionid=9D1DA79CB5D4547D1F215854B6E9B82C?sequence=1>. Acesso em 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas. 2002.

_____. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro:** estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão.** São Paulo-SP: Martin Claret, 2006.

Lück, Heloísa. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática.** Bahia: SUPAV. Disponível em: <https://progestaoead.files.wordpress.com/.../a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck>. Acessado em: 17/02/2018.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 11.ed. São Paulo-SP: EPU, 2008.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para uma escola no campo. **Cadernos de pesquisa pensamento educacional** n° 8. Vol. 4, jul-dez, 2009.

MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. **A construção de um projeto político-pedagógico: registro e análise de uma experiência.** Campinas-SP: UNICAMP, 1995. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251452>>. Acesso em 2016.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas-SP: Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARINS, Márcio Sampaio de. **As publicações sobre o Projeto Político-Pedagógico - 1996 a 2006: contribuições para a organização da educação brasileira.** 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96340>>. Acesso em 15 ago. 2016.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. Rio de Janeiro: UNIRIO/NEB/NEPHEB, 2009. p. 175. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 173-182, set.2009 Acessado em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf>. Acesso em 21/03/2018.

MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas-SP: Papirus, 2014.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** São Paulo: Boi Tempo, 2010.

_____. **O capital: crítica da economia política** 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa n° 276.** Fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino, 2000.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa n° 382.** Fixa normas para progressão parcial e aproveitamento de estudos em nível de Educação Básica, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino, e dá outras providências, 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa n° 383.** Fixa normas para transferência de alunos e aproveitamento de estudos em nível de Educação Básica, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino, e dá outras providências, 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa n° 257.** Dispõe sobre a Implantação do Ensino Fundamental para Nove Anos de duração, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, e dá outras providências, 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa n° 348.** Regulamenta a inclusão da Filosofia e Sociologia na Educação Básica – Ensino Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências, 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa n° 349**. Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola nas Escolas de Ensino Médio, do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa n° 002**. Fixa normas para a oferta da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, 2013.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa n° 002**. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências, 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO N° 150/99-CEE/MT**. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, com vistas à adaptação da legislação educacional às disposições da Lei n° 9394/96 e da Lei Complementar n° 49/98, e dá outras providências, 1999.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n° 630/2008/CEE/MT**. Fixa normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, 2008.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas-SP: Autores associados, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MEURER, Ane Carine. A articulação do projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e do projeto político-pedagógico social: perspectivas dos alunos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto político-pedagógico**. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

MILANESI, Irton. **A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio**. Cáceres-MT: Unemat, 2008.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanco de Produção Científica: a utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica**. Cuiabá - UFMT, 2010. Disponível em: <http://www2.unemat.br/milhOMEM/files/dwl/artigos/SemiEdu2010_ISSN_1518_4846_07.pdf>. Acesso em: 23/07/2016.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Orgs.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, Cleide Maria Ribeiro. **A implementação de paradigmas pedagógicos construtivistas e as novas formas de gestão e organização da EF: um estudo de caso realizado na EMEF Carlos C. V. Braga em Valinhos-SP**. Campinas-SP: UNICAMP, 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/anuario/2007/FE/FE-dissertacoesmestrado.html>>. Acesso em 2016.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular. Porto Alegre- RS, 1998. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf>. Acesso em: 15/02/2018

_____. **Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade.** São Paulo: USP. 1992 Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília. v.73, n.174, p.255-290, maio/ago. Disponível em: <www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2016/06/gstescpblic-ptpçdacmd.pdf>. Acesso em: 15/02/2018.

_____. A utopia da gestão escolar democrática. Apresentado na ANPAE, 1986 e Publicado em **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 60, p. 51-53, fev. 1987; e em: PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1995. Disponível em: <sindersvsantos.org.br/imagens/upload/documento69.doc>. Acessos em: 17/02/2018 e 17/02/2018.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo-SP: Cortez, 2012.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed., São Paulo-SP: Cortez, 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/UNEMAT/Cáceres-MT, 2013.

PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS/SMED/Cáceres-MT, 2012.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS/SMED/Cáceres-MT, 2012.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – relações de poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas-SP: Papyrus, 2014.

RIBEIRO(b), Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 2015. **Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG.** v. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) p.410-434. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/download/3356/2543>>. Acesso em 27/03/2018.

RIBEIRO(a), José Luis Duarte. **Diretrizes para elaboração do Referencial Teórico e Organização de Textos Científicos.** Adaptado do texto original de FOGLIATTO, Flavio e SILVEIRA, Giovani da. Seminário de Pesquisa II. PPGEP/UFRGS 2007. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/146_seminario_de_pesquisa_2_diretrizes_referencial_teorico.doc>. Acesso em: 15 ago. 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Do contrato social.** São Paulo-SP: Martin Claret, 2016.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** Campinas-SP: Papyrus, 2014.

_____. Na esteira dos movimentos sociais: o projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. São Paulo-SP: Papirus, 2012.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. **Gestão colegiada e projeto político pedagógico: colégio universitário São Luís (MA) - 1989-1997 (Escola de aplicação da UFMA)**. Campinas-SP: UNICAMP, 2004. Disponível em: <repositorio.unicamp.br/bitstream/.../1/Santos_SandraReginaRodriguesdos_D.pdf>. Acesso em 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**. Vol. 14. n.40. jan/abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed., São Paulo-SP: Cortez, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo-SP: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do PPP ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo-SP: Libertad, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico, uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2014.

_____. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

_____. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2015a.

_____. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2015b.

_____. O Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **O Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2014.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Campinas: **Caderno Cedes**, v. 23, nº 61, 2003. p. 267-281. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361>>. Acesso em 29/03/2018.

_____; ARAÚJO, José Carlos Souza. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2012.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PAIS E OS ALUNOS

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PAIS E ALUNOS	
PERFIL DO INFORMANTE	
Sujeito: Pais..... () Aluno(a)..... ()	Sexo: Feminino () Masculino () Idade: _____
RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO	
1- O que você entende por Projeto Político-pedagógico? (O planejamento que a sua escola elabora).	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
2- Como você participa da elaboração do Projeto Político-pedagógico dessa escola em que você estuda? (ou que seu filho estuda).	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

3- Você sabe quais os elementos que contém um Projeto Político-pedagógico como o da sua escola? (ou a escola de seu filho). Se sim, quais elementos? Se não, por que não os conhece?

4- Como você acompanha a execução das ações que são previstas no Projeto-político Pedagógico de sua escola? (ou da escola de seu filho).

5- Você acredita que um Projeto-político Pedagógico bem elaborado e bem executado pode mudar a escola e seus sujeitos? (principalmente professores e alunos).

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM DIRETORES,
COORDENADORES PEDAGÓGICOS, AGENTES TÉCNICOS E PROFESSORES**

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS, AGENTES TÉCNICOS E PROFESSORES	
PERFIL DO INFORMANTE	
Sujeito: Diretor(a)..... () Coordenador(a) Pedagógico(a). () Agente Técnico..... () Professor(a)..... ()	Sexo: Feminino () Masculino () Idade: _____
RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO	
1- O que você entende por Projeto Político-pedagógico?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
2- Como você participa da elaboração do Projeto Político-pedagógico dessa unidade escolar?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

3- Você sabe quais as dimensões de um Projeto Político-pedagógico?

4- Como você acompanha o desenvolvimento e aplicabilidade do Projeto-político Pedagógico dessa escola?

5- Em que medida você acredita que um Projeto-político Pedagógico pode mudar a escola e seus atores?

ANEXO A – INSTRUÇÃO NORMATIVA 001/2014, DE 06 DE AGOSTO DE 2014

ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

INSTRUÇÃO NORMATIVA 001/2014, de 06 AGOSTO DE 2014.

Estabelece orientações para a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico-PPP das Instituições de Ensino de Educação Básica no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Cáceres-MT.

A Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, e: **CONSIDERANDO** a importância da participação efetiva da comunidade escolar como autoria no processo de construção do seu Projeto Político Pedagógico-PPP, e ainda:

CONSIDERANDO o que determina o Art. 205 da Constituição Federal: educar para o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e o Art. 206 da CF que dispõe sobre os princípios do ensino;

CONSIDERANDO que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no artigo 15, concedeu aos Sistemas de Ensino a competência de assegurar, entre outros, a autonomia pedagógica das escolas;

CONSIDERANDO o disposto no Artigo 3º da LDBEN;

CONSIDERANDO que a LDBEN ressalta a importância do Projeto Político Pedagógico em vários de seus artigos: no inciso I, do Art. 12 atribui aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”;

CONSIDERANDO que a LDBEN no inciso VII, do Art. 12, define como “incumbência da escola informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como, sobre a execução de sua proposta pedagógica”; e no Inciso I, do Art. 13 há a determinação de os professores participarem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e no Inciso II de elaborarem e cumprirem o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

CONSIDERANDO que o Art. 14 da LDBEN, ao definir os princípios da gestão democrática, inicia-os com o mandato: “Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Inciso I).

CONSIDERANDO por fim, que as normas do Sistema Municipal de Ensino de Cáceres-MT estabelecem o Projeto Político Pedagógico como principal documento da ação educativa, cujo documento permite à escola construir sua identidade, com o perfil que a legislação desenha, bem como, possibilita projetar, agir, repensar e intervir na sua própria prática de ensinar e de aprender, um compromisso da Escola com os estudantes, com as famílias e com a comunidade,

RESOLVE:

I – ESTABELECEM PROCEDIMENTOS PARA A ELABORAÇÃO, EXECUÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLITICO

**ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

PEDAGÓGICO-PPP DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CÁCERES:

1. O Projeto Político Pedagógico-PPP constitui principal documento da escola, norteando todas as ações do processo educativo para todos. A partir do PPP, outros documentos são emanados, ou seja: o Plano de Desenvolvimento Escolar, a Proposta Curricular e o Regimento Escolar, como anexos.
2. O processo de construção do PPP deve ser participativo, dialógico, democrático com base na realidade interna e externa da Instituição de Ensino, tendo o PPP como objetivo fundamental educar a todos.
3. As etapas processuais do PPP devem se conectar de forma concomitante e complementar, em busca de unidade e de sentido entre cada uma das partes.
4. As etapas de elaboração, execução, acompanhamento e avaliação são coordenadas pela direção e pela equipe responsável, sendo garantida a participação de professores, funcionários, estudantes e pais (criando formas de comunicação para o envolvimento dos segmentos), através de formação de grupos de trabalho que se responsabilizarão pelo estudo coletivo e pela coleta de dados, para a escrituração do PPP.
5. Cada etapa deve ser constituída por procedimentos específicos, ou seja:
 - a) Preparação: convocação pelo gestor, escolha da equipe responsável e distribuição de tarefas e procedimentos;
 - b) Divulgação - envolver toda a escola e a comunidade escolar e utilizar todas as formas de comunicação: avisos, cartazes, criação de comunidade nas redes sociais, convites, visita aos pais, coleta de sugestões, carro de som, etc.
 - c) Mobilização - promover diversas reuniões em horários e dias distintos para que todos possam participar; estabelecer o PP como tema de um dia, em todas as disciplinas; escolher um dia letivo para fazer gincana, festas, jogos tendo como tema o PPP, fazer concurso de redação, de frases, de logos, etc.
 - d) Construção coletiva do documento (PPP). Respeitar as determinações emanadas das normativas do Sistema Municipal de Ensino (resoluções, pareceres, etc.).
 - e) Análise e aprovação pela Secretaria Municipal de Educação, mediante parecer emitido pela equipe técnica-pedagógica.
 - f) Acompanhamento, Avaliação e Revisão do PPP: divulgar o PPP, para que toda a comunidade possa, na prática, acompanhar e participar da sua execução, inclusive da avaliação e revisão, considerando os planos elaborados e os dados da avaliação interna e externa.

II – ESTRUTURA BÁSICA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

1. Apresentação

- a) Identificação com os dados sobre o estabelecimento de ensino com atos oficiais de sua criação e descrição das características da Instituição, seu histórico, e diagnóstico sócio-cultural-econômico onde se encontra inserida a escola. (Redigir texto)
- b) Destacar o objetivo do PPP e como se deu o processo de elaboração e todos os segmentos envolvidos.

**ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

2. Dimensão Pedagógica:

- Elaborar um único texto partindo da função social da escola e como deve ser a escola, para que ela cumpra essa função e traçar os eixos que norteiam a proposta pedagógica com uma visão das modalidades que a escola atende. Nesse momento, a escola deverá pensar a proposta curricular tendo como base os novos paradigmas educacionais, e que concepção de currículo deve ser assumida pela escola tendo como suporte a Proposta Curricular/Pedagógica da SME. No texto, não deixar de mencionar a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, principalmente relatar como é o sistema de avaliação do Ensino Fundamental e Educação Infantil, bem como: a recuperação, classificação, reclassificação e a progressão parcial e a metodologia de ensino usada na escola.

Incluir e expor a forma de trabalho pedagógico das seguintes leis: Lei 9.795/99 - Estudos do meio ambiente e sustentabilidade; Lei 11.769/2008 – Implantação da Música no Currículo Escolar; Lei 10.639/2003 – Cultura Afrodescendente; Lei 9.503/97 - Educação para o Trânsito; Lei 11.465/2008 – Implantação no Currículo Escolar Estudos da História e Cultura Indígena; Lei 7.611/2011 e Instrução Normativa 001/2012 CEE/MT – Referente à Ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência matriculados na Unidade Escolar.

E ainda, incorporar a Educação de Direitos Humanos de acordo com as Diretrizes Nacionais dos Direitos Humanos e a Lei 2.378 de 25/07/2013, referente à obrigatoriedade de implantação do Projeto Educação a Favor da Vida (noção de prevenção à dependência química).

Relatar, também, quais são os projetos educativos/pedagógicos que a escola desenvolve(rá) no decorrer do ano letivo, incluindo nos anexos cópia dos projetos aqui mencionados.

2.1. Apresentação

a) Posicionamento político-pedagógico dos docentes e profissionais da educação que, permeada pela fundamentação teórica, definirá a intencionalidade da prática educativa.

b) Destacar NÚMEROS que demonstrem os resultados concretos obtidos pela escola nos últimos anos, (dados de repetência, evasão e relação idade/série – IDEB) e as estratégias para recuperação dos alunos de baixo rendimento. (Redigir texto)

d) Objetivos gerais e específicos (prioridades da escola).

e) Ações a serem desenvolvidas e as pessoas ou segmentos que irão realizá-las.

2.2. Proposta curricular

a) Objetivos;

b) Matriz curricular;

c) Conteúdos curriculares e sua adequação às diretrizes curriculares (nacional e local) e padrões de qualidade, sendo observadas todas as legislações específicas;

d) Metodologia de ensino;

e) Avaliação Pedagógica (concepção, instrumentos avaliativos, conselhos de classe, forma de registro, acompanhamento e a socialização periódica do desempenho escolar).

f) Avaliação Externa (Prova Brasil, IDEB, ANA entre outros)

g) Projetos pedagógicos.

3. Dimensão administrativa

3.1 Aspectos gerais da organização escolar

**ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

- a) Gestão Escolar - Descrever como se dá o ingresso na gestão escolar (direção, coordenação pedagógica, secretário escolar e CDE);
- b) Regime de funcionamento da escola;
- c) Forma de atendimento dos alunos: matrícula, formação das turmas, frequência, transferência, progressão parcial, classificação e reclassificação, censo escolar, instrumentos de registros de avaliação (Educação Infantil, no ciclo de alfabetização, 4º ao 9º anos do EF), recuperação;
- d) Gestão Pessoal: Quadro de Pessoal; Formação acadêmica e profissional dos profissionais da escola; plano de valorização dos profissionais da educação (cursos, seminários, formação continuada, etc.);
- f) Escrituração Escolar e arquivo
- g) Avaliação de estágio probatório e Proposta de Avaliação Institucional;

4. Dimensão financeira

- a) Informações sobre a instituição mantenedora da escola e quais as responsabilidades provê para o funcionamento escolar. Descrever as alternativas de captação (Programas Federais), recursos financeiros próprios (eventos, bingos, rifas entre outros) e aplicação dos recursos financeiros para melhorar a permanência do aluno na escola: planejamento de aquisições diversas (materiais didático-pedagógicos, materiais de consumo, reparos nas instalações físicas, etc.), capacitação de profissionais da escola, participação em cursos, seminários, etc.

5. Dimensão físico-educativa

- a) Patrimônio Físico: estrutura de funcionamento do prédio escolar, equipamentos e mobiliários, manutenção e preservação; instalações gerais: biblioteca (espaço físico, acervo, serviços oferecidos), secretaria, salas de aula e outras, sanitários, etc.
- b) Instalações, condições materiais de laboratórios específicos: informática, Ciências, Sala de Recursos Multifuncionais, etc.
- c) Condições de acessibilidade para portadores de deficiência.
- d) Áreas de convivência e infraestrutura para o desenvolvimento de atividades esportivas, de recreação e culturais; a ocupação dos espaços e utilização dos bens de modo geral;
- e) Alimentação Escolar: local de alimentação e de oferta de serviços.
- f) Transporte Escolar: como se dá a utilização e a manutenção dos ônibus escolares
- g) A participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões

6. Plano Estratégico / PDDE Interativo.

Neste item serão abordados apenas os objetivos e metas para cada dimensão, de acordo com o documento vigente disponível no ambiente eletrônico do MEC/PDDE Interativo.

7. Anexos

Neste item são anexados os seguintes documentos: projetos, propostas, calendário escolar, matriz curricular, regimento escolar, plano estratégico e demais documentos considerados relevantes para a escola.

**ESTADO DE MATO GROSSO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

8. Referências Bibliográficas

Relacionar as bibliografias utilizadas na elaboração do PPP.

9. Consolidação do PPP

São duas etapas de caráter obrigatório: Aprovação pelo Conselho Deliberativo Escolar e Parecer emitido pela Equipe Técnica-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

10- PRAZO, AVALIAÇÃO, REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DO PPP

O PPP tem caráter plurianual, com período de validade de quatro (04) anos, devendo ser avaliado anualmente e, a cada dois (02) anos ser revisado e atualizado, cumprindo as normativas vigentes.

III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação educacional vigente, assim como os diversos estudos acerca do Projeto Político Pedagógico, aponta o PPP como documento basilar para o funcionamento da Escola, que, por sua vez, assume o compromisso social, juntamente com a família, de educar o cidadão, tendo como principais objetivos a alcançar: instruir e formar, por meio de ações articuladas e integradas que envolvem todas as dimensões do PPP.

Há que se ressaltar que o alcance dos objetivos de forma qualitativa e satisfatória requer o envolvimento coletivo e harmonioso em todas as etapas do PPP, desde sua elaboração até a sua avaliação e, se necessário for, seu redimensionamento, não obstante os desafios, fracassos e entraves, sejam eles burocráticos, financeiros ou políticos, mas que a escola promova educação para o exercício cidadão crítico e consciente, sendo autora de sua própria história.

IV – REFERÊNCIAS

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional _ Lei 9.394/1996
2. Resolução nº 05/2009 CMEC
3. NÓVOA, António (coord.). As organizações escolares em análise. 3 a' ed., Lisboa: Dom Quixote, 1999.
4. CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

Cáceres-MT, 06 de agosto de 2014.

Nelci Eliete Longhi
Secretária Municipal de Educação

Coordenação Pedagógica e Assessoria Pedagógica