

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA, AUTONOMIA, EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E IDENTIDADE ESCOLAR

Agmélia Eterna Pereira Cardoso¹
Dianne Fabhrícia Meireles Ferreira²
Weyber Rodrigues de Souza³

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade discutir alguns conceitos políticos do contexto educacional, e em concomitância como princípios constitucionais: Projeto Político Pedagógico - PPP, gestão democrática, autonomia, educação de qualidade e identidade escolar. A partir de uma visita numa escola de tempo integral da rede estadual de ensino da cidade de Goiânia-Go, com intuito de conhecer como esta trata as políticas educacionais internamente. Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevistas organizado pela professora e pesquisadora Dra. Iria Brzezinski. O levantamento bibliográfico realizado na BDTD - Capes acerca dos conceitos mencionados. Ao final, observa-se que apesar do discurso de uma prática de gestão democrática e de elaboração conjunta do PPP, a escola apresenta desencontros entre os seus atores.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Gestão democrática; Identidade Escolar; Autonomia; Educação de Qualidade.

PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT: A PATH FOR BUILDING DEMOCRATIC MANAGEMENT, AUTONOMY, QUALITY EDUCATION AND SCHOOL IDENTITY

Abstract: The present work aims to discuss some political concepts of the educational context, and in concomitance as constitutional principles: Political Pedagogical Project, democratic management, autonomy, quality education and school identity. From a visit to a full-time school of the state education network of the city of Goiânia-Go, in order to know how it deals with educational policies internally. For the collection of data, we used a script of interviews organized by the professor and researcher Dr. Iria Brzezinski. We carried out a bibliographical survey in the BDTD-Capes about the mentioned concepts. In the end, we observe that despite the discourse of a practice of democratic management and the joint elaboration of the PPP, the school presents disagreements among its actors.

Key- words: Political- Pedagogical project; Democratic management; School identity; Autonomy; Quality education.

1 Graduada em Educação Física pela UEG; Graduada em Filosofia pela UFG; Especialista em Docência Universitária pela FAGO e em Educação Inclusiva com ênfase no AEE pela FABEC; Mestranda em Educação pela Puc Goiás, email: cardosamelia@hotmail.com

2 Graduada em Ciências Biológicas pela UEG; Graduada em Enfermagem pela PUC Goiás; Mestranda em Educação pela Puc Goiás, email: diannemeireles@hotmail.com

3 Graduado em Geografia pela PUC Goiás; Graduado em Artes Cênicas pela UFG/Goiânia; Graduando em Educação Física pela UFG/Goiânia; Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFG/Catalão; Mestrando em Educação pela PUC Goiás; email: weybergoias@gmail.com

Introdução

Para a realização deste trabalho, visitamos uma escola da rede estadual de ensino de Goiânia, localizada numa região de grande carência social. A escolha por esta unidade escolar foi aleatória e recebeu orientações dos professores da disciplina Políticas Educacionais. Com a intenção de conhecer o modo pelo qual algumas escolas estaduais de período integral da cidade de Goiânia-Go desenvolviam as políticas educacionais internamente. Os professores mencionados dividiram os estudantes da disciplina de Políticas Educacionais do referido programa em diferentes grupos. Cada grupo visitou uma escola localizada em diferentes regiões da cidade, atendendo a uma exigência dos professores, a fim de averiguar sintonias e desencontros entre as políticas educacionais e como elas impactam as práticas escolares. As escolas sugeridas são regulamentadas por um sistema burocrático, administrativo e pedagógico, diferente, em relação às demais escolas da rede estadual de ensino de Goiás, tendo a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes de Goiás - Seduc-GO como órgão regulador.

Em suma, as escolas objeto de estudo do observatório desenvolviam seus procedimentos de ensino e aprendizagem amparada por regimentos específicos para professores e alunos (Código de Ética, sistema de avaliação semanal, divisão curricular por núcleo comum e núcleo diversificado, dentre outros).⁴ Desse modo, a

4 As disciplinas subdividem-se em a) Núcleo comum: disciplinas que são oferecidas em toda a Rede Estadual de Ensino de Goiás, tendo como referência o Currículo Mínimo Bimestralizado da Rede Estadual de Goiás; b) Núcleo diversificado: disciplinas oferecidas semestralmente; são organizadas em forma de projetos, com vagas limitadas, e oportunizam aos estudantes a escolha por disciplinas que estejam mais próximas de seus projetos de vida: (eletivas e clube juvenil, respectivamente) e a obrigatória (estudo orientado) para todos.

priori a visita teve a intenção de compreender como os atores/professores colocavam em prática as suas políticas e quais os limites materiais e discursivos no trabalho com políticas públicas educacionais.

Para realizar o referido trabalho, contamos teoricamente com as ideias de Arendt (2006); Ball, Maguire; Braun (2016); Mainardes (2009); Brzezinski; Santos (2015); dentre outros. Do mesmo modo, realizamos um levantamento bibliográfico acerca do assunto em teses e dissertações da BDTD-Capes - Biblioteca digital de Teses e Dissertações da Capes.

No que tange aos procedimentos metodológicos, utilizamos durante a visita um roteiro de entrevista organizado pela professora Dra. Iria Brzezinski (2018) e que é de uso exclusivo e pedagógico da disciplina de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás e, *a posteriori*, para o "Observatório das Políticas Educacionais da Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais". Na ocasião entrevistamos o diretor, o secretário, a coordenadora pedagógica e dois professores. Conhecemos a estrutura física, a organização e funcionamento da escola, um pouco do envolvimento dos alunos nas atividades escolares e o Projeto Político e Pedagógico. Pesquisamos também junto à Seduc-GO o significado histórico e político acerca do nome da escola. Em síntese, o nome da escola homenageia uma grande figura goiana que muito contribuiu para a literatura brasileira. O memorável, além da publicação de uma obra que versa sobre a história de Goiás, seu povo e seus costumes, ainda foi integrante de um clube de futebol goiano em meados de 1970.

Contextualizando, a escola funciona no período diurno e atende cerca de 388 estudantes do Ensino Fundamental de acordo com os dados apresentados pela secretaria da unidade escolar. O grupo gestor nos informou sobre a estrutura física e

os espaços de desenvolvimento de atividades pedagógicas. Segundo estes, além das 13 salas de aula, a escola possui uma biblioteca, uma sala de professores com gabinetes de estudo, uma secretaria, uma sala de apoio e inclusão, uma sala de diretor, uma cozinha adaptada, um ambiente adaptado para as refeições e que não é utilizado por falta de mobílias específicas, uma quadra com grande carência em sua estrutura e um ambiente improvisado com tenda para o desenvolvimento de eventos e apresentações culturais.

O Objetivo do presente trabalho é abordar a aplicabilidade dos conceitos de Projeto Político Pedagógico, gestão democrática, autonomia, e identidade escolar para uma educação de qualidade. Para isso, está dividido em três momentos. No primeiro momento, realizamos um breve retrato da história da educação com foco na educação de tempo integral, a fim de compreender como se pensou e tem sido estruturada essa modalidade de educação no nosso estado. No segundo momento, discutimos sobre o Projeto Político Pedagógico como um caminho para uma gestão democrática, autônoma e capaz de provocar a formação de uma identidade escolar. No terceiro momento, são apresentados os dados do observatório na escola, com discussões voltadas para a formação da identidade escolar.

1 A educação de tempo integral: viés histórico e algumas peculiaridades

A educação integral é a aplicação de uma educação que deve garantir o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural dos seres humanos. Assim, para compreender essa concepção de educação, torna-se necessário revisitar a Grécia Antiga que, com as ideias de Platão (427-347 A.C) em *A República*⁵,

5 A República é uma das obras-primas de Platão. Nela o filósofo expõem suas ideias políticas, filosóficas, estéticas e jurídicas. O filósofo imaginou um Estado ideal, sustentado nas bases da
RCE, v.4, 2019 ISSN 2526-4257 e020022

encontra-se o mais antigo plano de educação já registrado na literatura clássica. Ele é o mais longo trabalho escrito pelo filósofo que nos traz a definição assertiva de educação: formação integral do homem grego e encontra-se ligada a política, a ética e a educação. Portanto, a finalidade está na formação de cidadãos virtuosos. A visão e prestígio que a educação recebeu dos gregos foi tão importante que até em outros períodos da história, incluído o nosso, foi e é observado e interpretado com admiração. Desta forma, traz grandes contribuições para o campo da educação escolar.

De modo geral, o homem é um ser biológico que aos poucos vai se constituindo em um ser histórico. Nesse processo, a escola é um ambiente de aprendizagens e socialização e a ela é dada a função de auxiliar no desenvolvimento das potencialidades humanas com base numa formação omnilateral⁹. Os escritos de Marx não trazem a educação como objeto central de suas discussões, mas ela aparece vinculada a uma teoria crítica da economia e da sociedade capitalista da época em que Marx vivia. Segundo Nogueira (1990),

[...] nem Marx nem Engels, pelo fato de não terem produzido um estudo mais analítico abordando especificamente a problemática da educação em seu todo, se referiram à questão, a não ser através de ideias esparsas, espalhadas ao longo de toda sua obra, sem a intenção de organizá-las de modo a constituírem um conjunto coerente e ordenado, em resumo, uma teoria (NOGUEIRA, 1990, p. 51).

Nota-se com as palavras da autora que a educação é um ponto representativo nas ideias de Marx, marcado por constantes transformações. Por isso, faz-se

educação e da justiça intelectual, física e técnica, oportunizando uma formação múltipla para o exercício da vida em uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e não uma educação que ensina apenas o necessário para o exercício de uma determinada atividade ou função.

⁹ Para Marx, o homem só alcança a omnilateralidade quando em seu contexto social a união entre instrução e trabalho está vinculada a formação histórico-social. Etimologicamente omnilateralidade vem a ser a educação que ocorre “por todos os lados” (omni = todo + lateralidade = lado), assim reforça a ideia de formação plena do homem a partir de uma educação total que se concretiza por meio da perspectiva omnilateral.

necessário pensar a real função social da educação na concepção de Marx, esta entendida como possibilidade para combater a alienação. O Brasil no início do século XX experimentou algumas transformações no que tange a educação. As ideias de alguns intelectuais brasileiros são apresentadas de forma expressiva. Estes almejavam um país com sua “Identidade Nacional” e, por isso, defendiam que as práticas escolares precisavam ser revitalizadas e propunham um ensino significativo para a formação do sujeito. Anísio Teixeira (Clarice Nunes, coleção Educadores MEC, p. 103) nos anos de 1920-1930 apresentou uma proposta de educação escolar emancipadora⁶ capaz de ampliar e fortalecer as funções da escola, promovendo uma educação escolar com extensão em suas atividades sociais e culturais. Contra a visão elitista de educação, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo, Paulo Maranhão e outros educadores elaboraram um documento denominado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujo principal objetivo era a reconstrução educacional do país. A formulação da política educacional defendeu o ensino gratuito, público, obrigatório e laico em todos os níveis de ensino e foram reforçadas com as contribuições de John Dewey⁷ (1852-1952) nas escolas brasileiras.

As classes populares sempre foram objeto de atenção das políticas públicas voltadas à educação. Nos anos de 1980, Darcy Ribeiro (1922-1977) criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS). Estes objetivavam uma educação pública de qualidade, fazendo o elo entre os conhecimentos obrigatórios com o sociocultural

6 A ideia de educação escolar emancipadora de Anísio Teixeira era a de uma educação comum que alcançasse a todos em condições de igualdade.

7 John Dewey foi um filósofo e pedagogo norte-americano, reconhecido como um dos fundadores da Escola Filosófica de Pragmatismo e durante a primeira metade do século XX, foi um dos principais representantes do movimento da educação progressivista norte-americana.

num processo que demonstrava a grande importância para o desenvolvimento integral do educando. A proposta dos CIEPS era manter o estudante o máximo possível na escola. Portanto, permaneceria o período integral, recebendo as principais refeições e aprendizagens diversificadas que favoreceria a formação do sujeito.

Outro projeto de educação integral em tempo integral que obteve ascensão em rede nacional foram os CIACs - Centros Integrados de Apoio à Criança - implantados na gestão de Fernando Collor de Mello no ano de 1991. O primeiro CIAC foi inaugurado em novembro de 1991, na Vila Paranoá, na periferia de Brasília. Este projeto objetivava o atendimento em período integral a crianças e adolescentes carentes, a fim de promover uma melhor qualidade de vida a estes sujeitos. A proposta contava com a articulação de diversos programas das áreas da saúde, lazer, iniciação ao trabalho, dentre outras atividades pedagógicas (VASCONCELOS, 2012).

É válido salientar que a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 trouxe importantes avanços para o campo da educação. Primeiramente porque ela previu que o ensino fundamental no Brasil deveria ser progressivamente ministrado em tempo integral⁸. Desse modo, aos poucos os estados e os municípios brasileiros foram implantando gradualmente esta forma de estruturação e organização do ensino.

Outros importantes acontecimentos históricos referentes à educação ocorreram em instâncias federais, principalmente quando o governo federal iniciou a implementação de programas com a finalidade de aumentar a jornada escolar. Nesse processo, o governo passou a incentivar as escolas a assumirem a modalidade de educação em tempo integral. O Ministério da Educação (MEC) por meio do Fundo

8 Cf. art. 34 da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Programa Dinheiro na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentos Escolar (PNAE) criou o Programa Mais Educação⁹ com o objetivo de garantir o avanço e a consolidação da educação básica no país.

De acordo com dados presentes na página virtual da Seduce-Go, a rede estadual de ensino de Goiás iniciou a implantação da Educação em Tempo Integral em agosto de 2006. Ainda segundo estas fontes, na atualidade o quantitativo de escolas que oferecem o Ensino Fundamental na referida modalidade são de 155 unidades e apenas em 2013 houve a expansão da oferta para o Ensino Médio, representando 61 unidades. A Seduc-GO informa ainda que o estado de Goiás possui 203 Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), sendo 142 ofertando o Ensino Fundamental, 48 ofertando o Ensino Médio e 13 ofertando o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De acordo com textos informativos presente na página virtual da Seduce, a implantação da educação em tempo integral é um projeto que possibilita a diminuição dos níveis de repetência, de evasão escolar e de distorção de idade-série. Nessas circunstâncias, conforme Rodrigues (2016), a educação em tempo integral é considerada pelos governantes uma estratégia primordial para a melhoria da qualidade do ensino no estado. No entanto, parece falha a busca pela qualidade da educação apenas com a tarefa de ampliar a jornada escolar, haja vista que algumas escolas assumem o modelo de educação de tempo integral com a precariedade de condições físicas e cognitivas para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade. Trata-se de políticas de governo e não de uma política de estado, assim

9 PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007 Institui o Programa Mais Educação.

como afirma Rodrigues (2016):

As políticas de governo são marcadas por experimentalismos e descontinuidades, estão permanentemente em “estado de reforma” sob a justificativa da falta de qualidade e de produtividade, firma-se então a concepção da educação escolar como um produto e não como processo (RODRIGUES, 2016, p. 54).

De posse das palavras do autor, para que a qualidade seja garantida, o governo precisa realizar investimentos para atender desde adequações físicas ao complemento de atividades pedagógicas consistentes, formação continuada e valorização de professores, alimentação equilibrada para os estudantes e participação coletiva e democrática daqueles que fazem a educação.

2 Projeto Político Pedagógico: provocações para uma construção coletiva e democrática

Na discussão deste tema intencionamos mostrar a relevância social que o Projeto Político Pedagógico tem no espaço escolar, verificando a sua essência e seu principal objetivo: a transformação da realidade escolar por meio de ações planejadas coletivamente, com autonomia e com foco na educação de qualidade para a comunidade a qual está inserida. Nesse contexto, essas prerrogativas mencionadas estão determinadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 (BRASIL, 1996) e na Constituição Federal, no seu Art. 206, Inciso VI ao assegurar a gestão democrática como modelo viável a ser realizado nas escolas públicas (BRASIL, 1988), assim como orienta os princípios pelo qual a educação nacional deve ser delineada:

Art. 206[...]

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei

por planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (*grifo nosso*).

Nessa perspectiva percebemos que a LDB/1996 traz no seu texto prerrogativas semelhantes. O artigo 3º aponta os princípios nos quais se orienta a educação:

Art. 3.º [...]

I - igualdade de condições para o 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 liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - **gestão democrática do ensino público**, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (*grifo nosso*).

Amparado nos termos apresentadas, um projeto político pedagógico deve ser construído coletivamente, de forma a envolver a participação de todos os segmentos nas diversas decisões e caminhos a serem tomados. As ações intencionadas nesse contexto representam efetivamente a conquista da autonomia da escola. Para isso, deve se pautar em concepções de conhecimento e promoção para o desenvolvimento crítico de seus sujeitos num movimento de retomada e atualização de acordo com as necessidades e avanços da comunidade escolar.

Segundo o dicionário Houaiss 2001, etimologicamente a palavra projeto deriva do latim *projectus* e significa o que se intenciona fazer; desígnio; intento: plano de realizar qualquer coisa. Nesse sentido, o projeto de uma escola não é apenas teórico, é prático. É algo que se constrói para ser executado, assim como define Padilha (2007, p.04)

É práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto político pedagógico de escola e de sociedade burocráticas centralizadoras e descendentes. Ele é o motivo de ação – reflexão – ação que enfatiza

o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis escolares (PADILHA, 2007, p. 04).

Para o autor, o PPP assume um papel essencial no contexto escolar e ganha força no sentido de sinalizar o caminho do gestor e de todos os segmentos administrativo, pedagógico, dos pais e dos alunos da escola. Encarregando-se de tais finalidades, o referido documento precisa de coerência para se evitar interpretações dúbias. Do mesmo modo, necessita de flexibilidade para abarcar todas as necessidades da escola, de forma a dar base ao planejamento das aulas, à administração escolar, ao processo ensino-aprendizagem, ao contexto social, às vivências, dentre outros, mas deve sempre ser sustentado por uma prática social que esteja pactuada com a educação. Veiga (2001), traz uma reflexão sobre o PPP:

Pensar no Projeto Político Pedagógico de uma escola é pensar na escola, no conjunto e na sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível (VEIGA, 2001, p. 57).

A autora nos remete a pensar sobre o termo político presente na concepção pedagógica do projeto escolar. É um termo que, atrelado aos demais, delinea um sentido participativo ao cidadão na configuração do coletivo, no qual a *pólis* (cidade), da vida em sociedade, desagrega a ideia de partidarismo. Portanto, todo projeto pedagógico é político. Político porque se vincula diretamente ao compromisso sociopolítico com anseios da população no que concerne ao papel social da escola, além da proposição voltada para uma formação cidadã necessária para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para traçar esse caminho de construção coletiva, é preciso estabelecer objetivos, metas e ações que leve em conta as reais necessidades da comunidade escolar. Vasconcellos (2009) concebe o PPP como um plano global da instituição de ensino, marcado por uma sistematização dos ideais, do processo participativo, da

defesa de um documento em constante construção e da análise da realidade da instituição. Assim, é nesse delineamento que se abre possibilidades para a caracterização da identidade escolar.

Tais denotações não teriam razão de ser, pois, o aspecto pedagógico sustenta a sua essência e demonstra a relevância de suas ações coletivas. Desse modo, é nas ações cotidianas da escola que se formata um “modelo” específico e identitário para atender as necessidades da escola sem abrir mão da qualidade de seus processos pedagógicos, do seu caráter social e de sua função na formação de opiniões. De acordo com Veiga (1995),

[...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995, p. 13).

Como se vê, as ações pedagógicas visam à formação de um cidadão participativo, crítico e criativo. Para sua concretude, o trabalho pedagógico precisa ser discutido rumo à elaboração de propostas claras e objetivas voltadas para a formação do sujeito e, conseqüentemente, para a transformação social. Portanto, o planejamento desvelará as características, as necessidades, os objetivos, as metas e a cultura escolar como um todo. Assim, o significado do termo pedagógico reforça o sentido e o papel social da escola como instituição educadora de acolhimento de ideias díspares, da diversidade, do encontro de culturas, do lugar da produção e da ascensão social. Desse modo, as ações pedagógicas não se restringem à transferência de conhecimentos, mas sim a construção dos novos saberes. Na perspectiva de dialogar com os termos político e pedagógico, numa construção indissociável, Costa (2011) coloca que

Político e pedagógico tem um significado que não pode se separar, deve ser considerado como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de soluções possíveis a sua intencionalidade, que é constituída, proporcionando uma convivência democrática que é necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania (COSTA, 2001, p. 05).

No sentido de estabelecer os prováveis caminhos a serem percorridos pela unidade escolar, a construção coletiva do PPP fará o norteamento dos rumos da escola. Conforme Lopes (2010):

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico – o famoso PPP [...]: É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2010, p. 22).

Na mesma perspectiva de Lopes (2010), Veiga (2003), entende que o PPP envolve um pensar coletivo, mediado por ações conscientes e orquestradas com vistas à atender as especificidades da instituição educativa. Assim, os diferentes segmentos da escola são provocados a problematizar e entender as questões desveladas pela prática pedagógica. Nas palavras de Veiga (2003), o PPP é um:

[...] meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Nesses moldes, a gestão democrática deve nortear o PPP como um princípio deliberado pela Constituição Federal que está em vigor abarcando as dimensões pedagógicas, financeiras e administrativas da escola. Para atender tal princípio, é

indispensável pensar acerca dos problemas que perpassam as práticas pedagógicas, minimizando as discrepâncias entre pensar e fazer, criar e executar, teoria e prática, assim como referendado pela LDB em que a gestão democrática é um princípio da educação brasileira na forma da Lei (Lei nº 9394/96, Art. 3º, VIII):

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.

Não muito diferente, a gestão democrática para Castro (2006) são ações de cunho político e pedagógico voltadas para o educar, é o alicerce da escola, construído conjuntamente por representantes dos segmentos da comunidade escolar, trespassando os “muros invisíveis” da escola. Continuadamente, uma gestão democrática deve proporcionar, a priori, o amadurecimento do debate e da prática educacional, trilhar a caminho da incorporação e da organização institucional da escola.

Percebemos que a construção de um projeto de gestão que garanta um espaço participativo não é uma tarefa fácil porque ainda é comum a permanência de uma cultura alicerçada em aspectos burocráticos, autoritários e tradicionais. Romper com essa normativa carece de interesse e comprometimento dos professores, dos alunos, dos pais e principalmente do grupo gestor da escola. Nesse contexto, Santos (2006) reconhece que

[...] a gestão democrática se ampara numa concepção sociocrítica e implica processos de participação, autonomia e divisão de poder, o que sugere corresponsabilidade, divisão, descentralização, inclusive no campo político. Descentralização é conceito chave para se entender as políticas educacionais no contexto neoliberal e a democratização da gestão (SANTOS, 2006, p. 6).

Notam-se muitas características elencadas por Santos (2006) na prática escolar de uma escola de período integral da cidade de Goiânia-GO visitada no corrente ano. Verificamos no referido observatório que a escola avançou muito no sentido de instituir o debate entre os segmentos da escola. Ainda, a gestão presenciou a transição de modelos de ensino, assumindo o modelo de tempo integral, o que possibilitou a permanência de todos os atores em período integral e alicerçou os espaços de discussão, envolvimento e compromisso. Mas, no que tange ao PPP, identificamos poucos avanços sobre seu real significado e relevância no contexto escolar. Sobre esse assunto, Veiga (1995) considera a importância de uma visão geral de todos, com percepção quanto aos aspectos da organização, da continuidade das ações e da tomada de decisões. De acordo com a autora:

[...] o projeto político-pedagógico ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo, os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p. 13).

No diálogo com a coordenadora da escola visitada durante a atividade do Observatório de Escola Pública de Goiânia, evidenciou-se a forma pela qual a gestão tem assegurado aos seus constituintes a participação ativa de todos os seus entes escolares na tomada de decisões. Contribuindo para o entendimento do papel do diretor na gestão democrática, Bortolini (2013) tece ideias importantes sobre a figura do diretor na escola. De acordo com o referido autor:

O diretor da escola, como um líder, é peça fundamental no processo de trabalho coletivo, pois caberá a ele promover o clima de fraternidade, de respeito, de diálogo e de responsabilidade entre os educadores e, este mesmo clima, deverá ser extensivo aos alunos. Estabelecer o permanente diálogo entre a direção e todos os segmentos da escola é fundamental, pois neles repousa a

possibilidade de viabilizar um ensino de qualidade. O diretor da escola é também um educador, portanto cabe a ele a ação de garantir a execução da função educativa que é a razão primordial da escola. Sendo assim, a direção procura dar subsídios educacionais para que se dê e se permita a formação de alunos como sujeitos críticos e participativos em nossa sociedade, pois a finalidade da escola é a busca de uma educação de qualidade, assegurando os objetivos que compõem o Projeto Político Pedagógico da mesma, com o desenvolvimento de uma política que visa formar cidadãos preparados para a vida (BORTOLINI, 2013, p. 7).

As palavras de Bortolini (2013) corroboram para o entendimento do papel do diretor, sua conduta e possíveis ideais para uma efetivação real de uma gestão democrática na escola. Sobre esse assunto, retomando a escola visitada, uma professora ressaltou que há espaço para o diálogo na gestão do atual diretor, muitas discussões pertinentes, entendimento das prioridades e necessidades da escola, dos alunos e da comunidade. Padilha (2012), reforça esse entendimento e o amplia ao considerar que:

Os professores e funcionários da unidade educacional podem ser os grandes articuladores desse processo, já que estão todos os dias na unidade escolar e se encontram sempre com os alunos. A ideia é criar uma ambiência de permanente diálogo com a comunidade, de forma que possamos, a partir das diversas falas, levantar os problemas, os êxitos, as expectativas e as demandas da própria comunidade (PADILHA, 2012, p. 47).

Este autor reverencia a importância da participação de todos os segmentos não apenas na tomada de uma decisão, mas também como sujeitos com fortes contribuições para o levantamento de problemas e, conseqüentemente, para o pensar sobre as possibilidades de resolução. Nesse percurso, todos participam de forma ativa e dialógica, não apenas como receptores aptos a escolher entre ideias já consagradas e pré-moldadas. Partindo de tantas denotações acerca de um ambiente dotado de muita complexidade, quando consideramos os anseios sociais, suas interfaces, interdependências que integram a organização educacional, tais aspectos devem ser articulados perpassando e contemplando todas as possibilidades, de forma que a

escola possa cumprir com seu papel social. Para isso pensamos em que está pautado a sua autonomia garantida em Lei. Gadotti e Romão (2004) descrevem:

No Brasil, a autonomia da escola encontra suporte na própria Constituição, promulgada em 1988, que institui a democracia participativa e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder diretamente (Art.1º). No que se refere à educação, a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público (Art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola [...]. Na história das ideias pedagógicas, a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, da ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, da transformação social (GADOTTI e ROMÃO, 2004, p. 47).

Embasados nas ideias já mencionadas, verificamos na escola visitada uma autonomia “relativa” quanto a deliberação de suas ações que, articuladas no PPP, passam por uma avaliação e autorização do diretor e da SEDUCE para serem aprovadas. Nesse sentido, entendemos que a escola deveria ter uma autonomia juntamente com seus atores e segmentos, pais, alunos e comunidade, para discutir e decidir as ações que abarquem seus respectivos anseios e especificidades. Sobre a autonomia pedagógica, Paro (2001) ressalta:

A autonomia pedagógica diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar. Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza da atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa e inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico (...). Com relação à autonomia administrativa, esta significa a possibilidade de dispor de recursos e utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos. (...) Porém, também a autonomia administrativa da escola tem limites nas ações do Estado, que não podem abrir mão de seu dever e de suas prerrogativas em matéria de ensino. Isso significa que gerir recursos com autonomia não implica utilizá-los apenas de forma que professores e diretores considerarem mais convenientes. Significa que, a partir das diretrizes gerais traçadas pelo sistema, cada unidade escolar imprime à sua gestão uma forma mais adequada a suas peculiaridades (PARO, 2001, p. 113).

Concordando com Paro (2001), entende-se por autonomia da escola as condições de construir e realizar um projeto educacional em detrimento de seus sujeitos e com participação de todos os segmentos. Caracteriza-se então, o exercício de democratização de um espaço público, cujo objetivo é o alcance da qualidade com equidade. Assim, a escola terá condições de prestar contas de sua responsabilidade social e aproximar a escola das famílias por meio de um processo de participação e envolvimento. De certo modo, isso abre possibilidades para desvelar a sua identidade democrática perante uma sociedade consagrada com regime democrático.

De modo geral, percebemos que a gestão democrática e participativa é o caminho para assegurar o atendimento dos interesses e necessidades dos sujeitos da escola pública. Contudo, esse “modelo” é uma prerrogativa essencial para ter uma educação de qualidade. Assim, concordamos com a compreensão de Paro (2007) ao pontuar indefinições para o termo qualidade.

Exemplificando, na análise do PPP da escola visitada, percebemos em seu corpus a explicitação do referido termo de forma imprecisa e superficial, evidenciando na ocasião dos discursos há falta de um certo rigor. No que diz respeito ao papel real da escola, não estabelece ações claras sobre a qualidade de ensino sendo, assim, sustentado por uma educação direcionada aos interesses do cidadão e da sociedade. Ainda, no geral, o PPP atende aos anseios burocráticos, evidenciando a descaracterização desse documento primordial da escola. Conforme Paro (2007):

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados [...]. Para essa visão parece ser pacífico que a visão da escola é apenas levar os educandos a se apropriar dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares [...]. Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses „conteúdos “apropriados pelos alunos e a escola tanto mais produtiva quanto maior o número de alunos aprovados em provas e exames que medem a posse de tais informações (PARO, 2007, p. 20).

A educação de qualidade, consoante Paro (2007), sustenta-se em dois eixos: a) igualdade; b) inclusão. Portanto, essa conquista se efetivará apenas se agregarmos ações conjuntas dos gestores, do sistema público de ensino, do envolvimento dos profissionais da educação, dos pesquisadores, dos especialistas, da comunidade escolar e de todos os envolvidos em prol do processo educacional. Portanto, conforme salienta Gómez (2000):

É preciso transformar a vida da aula e da escola de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação. Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver, a sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências de coletividade (GOMEZ, 2000, p. 26).

Como se nota constata, Gomez (2000) enaltece o papel da escola e de seus atores num processo que deve ocorrer pautado em ações democráticas, de participação ativa, da coletividade e do respeito à diversidade humana rumo à construção de uma sociedade mais justa, respeitosa e apta ao exercício da cidadania.

3 A formação da identidade escolar: apontamentos a partir do observatório

Durante a discussão anterior do texto sobre o papel do PPP como documento norteador de processos pedagógicos imbuídos de autonomia, coletividade, decisões democráticas, participação ativa, responsabilidades, dentre outros. Nesse cenário, da busca pelo entendimento da gestão democrática nas escolas, a questão da identidade escolar aparece como elemento significativo. Primeiro porque algumas pesquisas educacionais têm demonstrado preocupações quanto à importância da gestão democrática para a formação de uma identidade escolar consistente. Segundo

porque, conforme Eagleton (2005), o grande imperativo da modernidade é a busca pela identidade como condição imprescindível para a sobrevivência humana. Sobre esse assunto, Carvalho (2012) amparado em outros autores reforça:

No processo de construção de identidade, o ser humano estará, consciente ou inconscientemente, em apropriação contínua de outros textos ou discursos: midiáticos, literários, religiosos ou históricos, que, por sua vez, estabelecem um diálogo entre épocas, sociedades e espaços diversos. Por isso, os processos de comunicação abrangentes têm um papel de destaque no processo de construção das identidades, uma vez que representam um lugar privilegiado de produção de sentidos para as diversas práticas e referências sociais (CARVALHO, 2012, p. 214).

Diante das proposições de Carvalho (2012), uma observação mais detalhada da escola visitada, levou-nos a presença de elementos da comunicação artística e visual que favoreciam a formação de uma identidade escolar. O uso de grafites, frases e cores variadas nas dependências da escola simbolizavam diferentes movimentos a favor da luta pela equidade racial, pela democracia e pela liberdade política. No que se refere a sua poética visual, ficou subentendido vários elementos da política, da luta, do poder e da história da diversidade cultural daquela comunidade.

De modo geral, todos esses elementos presentes no muro de entrada e nas dependências da escola, conforme Carvalho (2012), representam processos favoráveis à formação de uma identidade que é singular e própria de cada lugar e de cada sujeito. Em entrevista, o diretor relatou sobre o trabalho visual realizado e sobre a participação da comunidade escolar. Essa ação pensada e desenvolvida com a participação coletiva de todos os segmentos representa um diferente modo de conceber as ações traçadas no PPP da escola. Sobre a construção da identidade no espaço coletivo, Cabral (2017) ressalta:

A identidade surge como uma fonte de significados com os quais sujeitos ou grupos tem consciência de si e se reconhecem. É o produto da organização social e simbólica de sua vida material e suas relações, construídas ao longo da história. [...] A construção da

identidade, então, está relacionada à dinâmica das relações de dominação, exploração e exclusão social. [...] As identidades emergem nos bairros, nos centros, nas periferias, nas áreas industriais. O processo da busca de identidade cultural passa pelo caminho da educação (CABRAL, 2017, p. 74).

Com as reflexões do autor, notamos o esforço do diretor da escola visitada quanto à formação de uma identidade escolar. A luta pela promoção da cidadania, percebidas nas ações apresentadas durante a entrevista, principalmente em se tratando da ausência de espaços adequados para a prática de atividades artísticas, culturais e esportivas na escola. Com certa razão, essa precariedade nas dependências física dificulta a afirmação de uma política identitária na escola, assim como demonstram Ball, Maguire e Braun (2016) ao alegarem que “as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 54).

Nesse processo construtivo, não podemos ressaltar a identidade escolar desvinculada de um contexto de política, de luta, de liberdade, do coletivo e da materialização do social. Do mesmo modo, não podemos discutir sobre gestão democrática desarticulada de um enredo de identidades a favor da autonomia para criar e expressar; da liberdade para opinar e produzir; do reconhecimento das diferenças; da preservação das manifestações culturais da localidade; da participação ativa na construção de conhecimentos significativos; do exercício espontâneo da democracia, da política e da cidadania; dentre outros.

Considerações Finais

No desenvolvimento e amadurecimento das ideias emergentes do observatório, posteriormente análise do levantamento bibliográfico pertinente às temáticas tratadas, evidenciamos que a educação é um direito fundamental

assegurado pelas legislações vigentes já ressaltadas anteriormente, no escopo deste trabalho. O espaço educacional deve indispensavelmente assegurar a participação de todos os segmentos, haja vista que, a função social da escola foi se delineando no decorrer da história, com diversas demandas e anseios de cada época.

No contexto político social da contemporaneidade, caracterizado pelo individualismo, em sua maioria, na contramão dos interesses dos anseios sociais, que carece de uma educação que se sustente e proporcione bases para efetiva conquista do direito à democracia cidadã e sujeitos autônomos, vemos “o extremo individualismo que este modelo [neoliberal] propõe não favorece as políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social” (BIANCHETTI, 1999, p. 113).

A gestão democrática é uma possibilidade de introduzir no contexto educacional a participação, transparência, coparticipação e a democracia, consideramos que se trata de um espaço comprometido com a cidadania. O gestor escolar é o principal articulador de todo esse trabalho desafiador e complexo, pois a coletividade permeia o dia a dia da escola. Sendo compreendido não somente como um princípio, mas também como um objetivo uno entre os segmentos, envolvendo todas as ações das práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, com relação à escola “espera-se que ela promova a capacidade de discernir, de distinguir, de pensar que supõe assumir o mundo, a realidade histórica como matéria perceptível e com objetividade que nos permita sua maior compreensão e intervenções deliberadas”. Na dimensão social que a escola pode alcançar “se espera o fortalecimento de sujeitos que, capazes de elaborar conhecimentos, contingências e estruturas, possam imaginar outros mundos ainda não concretizados e neles investir com paixão para construir tempos e lugares que ampliem as alternativas da realização humana e social” (LINHARES, 1986, p. 16).

Veiga (2002) pressupõe um diálogo horizontalizado, visando a descentralização do poder, proporcionando um embate enriquecedor que se alimente da pluralidade, dos conflitos e tensões, consolidados pela realidade escolar. Verificamos o PPP como uma possibilidade de concretizar e (re)construção do espaço escolar, compartilhando de ações coletivas, reflexão do seu contexto e necessidades, assegurando o papel da escola que se caracteriza por suas múltiplas faces, com uma perspectiva coletiva e clara da formação de sujeitos críticos e comprometidos politicamente com a democracia.

Observamos que a direção da escola se dá por meio de uma construção coletiva, na qual se abrem oportunidades para os diferentes contextos: situados, culturais, materiais e externos, conforme salientado por Ball, Maguire e Braun (2016). Desse modo, o diretor da escola visitada assume uma postura de “salvador” diante das políticas ineficientes do governo estadual, incorporando em sua ação-prática atividades políticas, sociais, artísticas, culturais, pedagógicas e burocráticas.

Referências

ARENDRT, H. **O Que é Política?** Trad. Reinaldo Guarany. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: UEPG, 2016, p. 11-65.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais.** 2ª ed. São Paulo: Ed. Editora Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; v. 56.

BORTOLINI, J. C. **O papel do diretor na gestão democrática: desafios e possibilidades na prática da gestão escolar.** Interletras, Dourados/MS, v. 3, n. 17, p. 1-12, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** [Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70, de 29 de março de 2012]. Brasília: Senado Federal, 2012.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 5ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CABRAL, D. **Cultura e identidade: em que medida a escola pode ser um agente de transformação social**. Dissertação de Mestrado. Unesp: Araraquara, 2017.

CARVALHO, M. **A construção das identidades no espaço escolar**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012.

CASTRO, M. H. G. **Como anda a Educação Básica no Brasil: o desafio da qualidade**. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.cep.cl/Cenda/Cen_Documentos/Educacion/Varios_Educacion/MH_LIVRO_EDUCACAO.doc.htm>. Acesso em: 9 jun. 2018.

COSTA, G. M. T. **Projeto político-pedagógico: elementos de sua identidade e situações pedagógicas do cotidiano que são provocadoras de um processo de ressignificação**. Rev. de Ed. do IDEAU, v. 6, n. 14, p. 1-17, 2011.

EAGLETON, T. **Depois da Teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.; DE MELLO FRANCO, F. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2001.

JAEGER, W. **Paidéia: A formação do Homem Grego**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo:Cortez, 1990, p.51.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Guia da escola cidadã, 7).

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação Inter transcultural**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120 pág.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, José.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, R. R. **Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em tempo integral**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2016.

SANTOS, A. L. F. **Gestão Democrática da Escola: Bases Epistemológicas, Políticas e Pedagógicas**. Publicado nos Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

SEDUCE, **Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes de Goiás**. Disponível em: <https://site.seduc.go.gov.br/ensino-integral/visitado> Acesso em 15/07/2018.

VASCONCELOS, R. D. de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção Possível**. 14ª ed. Campinas: Papirus. 2001.

VEIGA, I P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, I P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2018.