

ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

Módulo Específico Projeto Político Pedagógico na Gestão Escolar

Ana Paula Rufino dos Santos

Ministério da Educação – MEC
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior – CAPES
Diretoria de Educação a Distância – DED
Universidade Aberta do Brasil – UAB
Programa Nacional de Formação
em Administração Pública – PNAP
Bacharelado em Administração Pública

ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

MÓDULO ESPECÍFICO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR

Profa. Dra. Ana Paula Rufino dos Santos

Catálogo na Fonte (CIP)
Universidade de Pernambuco
Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID
Elaborado por Claudia Henriques CRB4/1600

S237e Santos, Ana Paula Rufino dos
Especialização em gestão escolar : módulo específico
: Projeto Político Pedagógico na gestão escolar /
Ana Paula Rufino dos Santos. -- Recife : Diretoria
de Educação a Distância (DED) da Universidade de Pernambuco
(UPE), 2024.
77 p.

Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP

Inclui bibliografias

1. Projeto Político Pedagógico (PPP). 2. Planejamento
educacional. 3. Gestão escolar. I. Título.

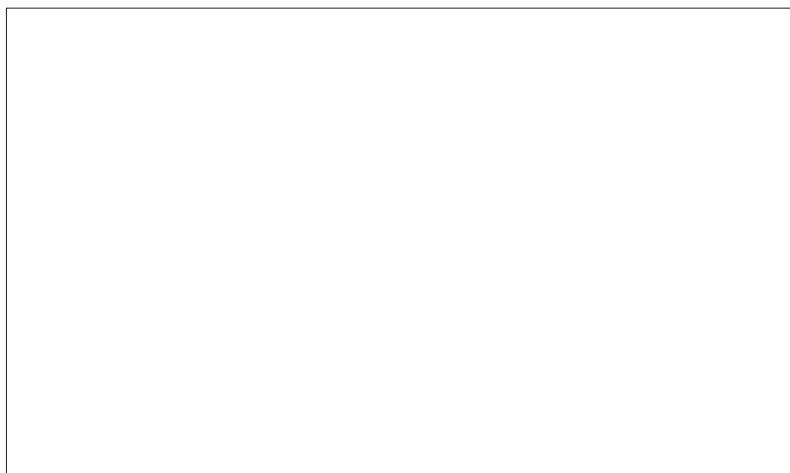
CDD: Ed. 23 -- 371.207

Profa. Dra. Ana Paula Rufino dos Santos

Pedagoga, doutora em Educação com pesquisas e publicações no campo do Currículo e Estudos Culturais, Estudos de gênero e Formação docente. Ampla experiência docente nos cursos de licenciatura em Pedagogia e na pós-graduação da Universidade Vale do Acaraú no campus Recife, na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade Estadual da Paraíba - campus III e na Educação Básica das redes pública e privada do Recife. Participou de atividade técnico-pedagógicas junto ao INEP nas oficinas de revisão e elaboração das provas de avaliação de Língua Portuguesa do SAEB. Integra a equipe de professores associados ao Centro de Estudos de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE.



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)



Catalogação na publicação por:

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL
DE NÍVEL SUPERIOR | CAPES

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Renato Medeiros de Moraes

DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS
Universidade de Pernambuco | UPE

AUTOR DO CONTEÚDO
Ana Paula Rufino dos Santos

EQUIPE TÉCNICA – UPE | DED

COORDENAÇÃO DO PROJETO
Ademir Macedo Nascimento

PROJETO GRÁFICO
José Marcos Leite Barros

EDITORAÇÃO
José Marcos Leite Barros

REVISÃO TEXTUAL
Maria Tereza Lapa Maymone de Barros

CAPA
José Marcos Leite Barros



SUMÁRIO

Capítulo I - Escola como organização e espaço de transformação social	9
1.1. A escola como espaço de transformação social	12
1.2. Educação, diferenças e direitos humanos	13
1.3. Breve debate em torno das diferenças e educação	16
Capítulo II - Gestão Escolar: concepções e elementos constitutivos do sistema de organização escolar	24
2.1. Concepções de gestão e organização escolar	24
2.2. Organização e funcionamento escolar	30
Capítulo III - Gestão escolar participativa.	34
3.1. Gestão democrática: sujeitos, espaços e processos	34
3.2. Princípios da organização e gestão escolar democrático- -participativa	37
3.3. A gestão escolar e a construção da cultura democrática	41
Capítulo IV - O planejamento escolar e o projeto político pedagógico	45
4.1. O planejamento escolar	45
4.2. O projeto político-pedagógico como trabalho pedagógico	48
4.3. A educação de qualidade	53
4.4. Construindo o projeto político-pedagógico	56
4.5 Concepções de organização curricular	62
Referências	71

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR

Profa. Dra. Ana Paula Rufino dos Santos

Apresentação da Disciplina

Caro leitor,

Sejam bem-vindos e bem-vindas à disciplina Projeto Político Pedagógico na Gestão Escolar.

A proposta deste módulo é trazer discussões que funcionem como uma ferramenta importante na atualização do processo de elaboração e revisão da proposta político-pedagógica da escola, contribuindo na concepção, execução, avaliação do currículo escolar, nas atividades curriculares e extracurriculares nos diversos momentos da gestão escolar.

Entendemos que aos gestores das escolas do século XXI, como aponta o Parecer do Conselho Nacional de Educação 04/ 2021, são requisitadas não só competências para resolução de problemas de carácter administrativo, gerencial, financeiro e de recursos humanos, mas também de relações públicas, de garantia da qualidade da educação, da utilização de novas tecnologias em favor da gestão e da educação, de metodologias pedagógicas inovadoras e de liderança em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem. Este panorama, sugere uma urgência na revisão de perspectiva sobre a função do gestor escolar da escola pública como um articulador pedagógico e mediador entre a instituição escolar e os segmentos da comunidade escolar.

É nesta direção que este curso buscará reconhecer e analisar a dimensão do Projeto Político Pedagógico no âmbito da Gestão Democrática Escolar. Com carga-horária de 30 horas/aula organizado em quatro capítulos de atividades de reflexão, o curso foi elaborado com o objetivo de trazer à tona questões sobre a gestão da escola pública partindo de um debate mais geral sobre a função social da escola até alcançar questões do cotidiano escolar.

Apresentamos então, o caminho da reflexão que faremos em cada etapa: Num primeiro momento, estudaremos sobre a escola como organização e espaço de transformação social fazendo uma discussão sobre a institucionalização da educação escolar e sua função na atualidade. A análise das concepções e elementos constitutivos do sistema de organização escolar será assunto do capítulo 2, em seguida, abordaremos no terceiro capítulo, discutiremos sobre a gestão participativa: conceitos político administrativos de participação, identificação e alternativas na solução

de problemas administrativos e educacionais. E por fim, no capítulo 4, trataremos do planejamento escolar focalizando nossa atenção nos procedimentos de elaboração e revisão de projetos políticos pedagógicos, trazendo uma breve discussão sobre a organização curricular no contexto da gestão democrática participativa.

CAPÍTULO I

ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Profa. Dra. Ana Paula Rufino dos Santos

Objetivos Específicos

Ao final deste capítulo, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer a escola como espaço de transformação social.
- Compreender as mudanças sociais e seu impacto na organização e gestão do trabalho escolar.
- Identificar os diferentes discursos sobre a função social da escola e seus papéis nos diferentes momentos históricos.
- Entender e a importância em considerar o tratamento das diferenças e o respeito aos direitos humanos na educação.

Sabemos que é possível aprender sobre modos de agir e de pensar na família, na Igreja, no trabalho, na mídia, e em diversos espaços da sociedade, pois, a função educativa pode ser exercida por diferentes contextos da sociedade.

Enquanto processo que socializa, que integra indivíduos em sociedades, a educação se constitui em objeto de atenção de estudiosos de diversas áreas das Ciências Humanas: filósofos, cientistas sociais e pedagogos a partir das intensas transformações no contexto do século XIX. A educação pode ser compreendida como um importante mecanismo do processo mais amplo de desenvolvimento social, na medida em que, através da transmissão de conhecimentos, de geração a geração, garante-se a continuidade da cultura, das relações de produção material e das instituições de regulação social das mais diferentes ordens.

Nas reflexões empreendidas neste capítulo, vamos concentrar nossa atenção na educação institucionalizada no âmbito escolar, público. E nortearmos essa primeira reflexão a partir de uma questão que parece ainda estar no centro do debate crítico a respeito do tema: Afinal, para que serve a educação? Qual seu papel social? Ela é espaço de mudança e transformação social?

Veremos, a partir dos apontamentos feitos por Melo (2017), que há diferentes respostas a essa pergunta e que, de alguma maneira, fazem parte

de um conjunto de mentalidades sobre a escola, dividindo opiniões e produzindo discussões no campo da políticas educacionais, no âmbito das pesquisas em educação e na prática escolar.

Vale lembrar que a educação escolar, ao longo da história recente, teve papel importante para o processo de expansão das relações capitalistas de produção por ser percebida com potencial para proporcionar o desenvolvimento das forças produtivas, e, por conseguinte, do crescimento econômico.



Figura 1: Educação escolar
Fonte: Foto de CDC (2024)

Estudos sobre a educação escolar produzidas entre o final do século XIX e começo do século XX, revelam que a universalização da instituição escolar, que acompanha a história de desenvolvimento do capitalismo, era percebida como progresso, então, tanto no sentido de crescimento econômico, como do ponto de vista político e intelectual. E contribuiria, de modo significativo, para a homogeneização cultural em torno dos valores dessa nova ordem social.

No campo dos estudos sobre as sociedades ocidentais, Durkheim, sociólogo positivista, entende que o papel da educação como garantidora da ordem social. Preocupado em estabelecer padrões de pesquisa que validassem as ciências sociais, busca inspiração nos modelos teóricos de outras áreas do conhecimento já constituídas, como as Ciências Naturais.

Para este pesquisador a sociedade pode ser entendida como um organismo, cujas diferentes partes constitutivas mantêm uma relação de harmonia, uma consciência de conjunto, em função da solidariedade estabelecida entre elas. A tarefa de socialização cumprida pela educação tem papel importante, na medida em que busca “desenvolver na criança estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política em seu conjunto” (DURKHEIM, 1978, p. 41). Em seu entendimento, é através dos processos de socialização as crianças assimilam normas e princípios

morais que devem guiar sua conduta no sentido do bem (a forma positiva da moral, quando ela é percebida através de um ato de boa vontade) e do dever (a forma negativa da moralidade, no sentido de proibição, obrigatoriedade). E a escola, tem importante papel enquanto instância de educação moral, ao lado das tradicionais comunidades morais, como a Igreja e a família.

Assim, no contexto europeu, o iluminismo e o positivismo alcançam também suas colônias para além-mar, sobretudo através de uma burguesia ascendente que passou a circular pelas universidades europeias e, mais tarde, americanas. E, em tantas delas, tais pensamentos inspiraram processos de independência política e econômica, alguns mais revolucionários que outros.

No caso do Brasil, as lutas travadas entre uma burguesia nacional em ascensão contra os representantes coloniais e na direção de um processo civilizatório, de desenvolvimento e modernizador, carregavam, como uma de suas bandeiras, a certeza de que a educação seria passo decisivo para a transformação social necessária naquele contexto.

A expansão do ensino tomou vulto apenas após a crise de 1929, quando do impulso ao processo de industrialização como caminho para a substituição das importações, e teve importantes desenvolvimentos até o período da Ditadura Militar, quando é instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (1961).

Neste período, marcado pelo ideário do desenvolvimentismo e pelo aumento da industrialização e da urbanização, “era importante uma educação que constituísse uma mão-de-obra capacitada para assumir as novas funções requeridas pela indústria e pelo setor de serviços em expansão” (BEISIEGEL, 1986, p. 383).

SAIBA MAIS

Para ampliar sua compreensão sobre bases da Educação brasileira, leia o artigo “A alternativa para o progresso: o nacionalismo-desenvolvimentista, seus intelectuais e o planejamento educacional nos anos 1960 no Brasil”.

Fonte: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/LhLVqFpV9VKDfXTVTDg-MyMD/#>

Assista ao documentário “Maioria Absoluta”. documentário retrata o cotidiano dos trabalhadores rurais do Nordeste no contexto dos anos de 1960, condições social, econômica e educacional.

Fonte: https://youtu.be/8SU6VkZYsRE?si=I5YY6amiMBTa_Bzj

1.1. A escola como espaço de transformação social

As pesquisas desenvolvidas no campo das ciências sociais no século XX criam possibilidades para o debate sobre a escola enquanto espaço de transformação social, tal como a concebemos hoje.

Pensadores do campo da Pedagogia, como Demerval Saviani e Paulo Freire, reinterpretam e dão corpo a estas questões. São autores que, por caminhos diferentes, sugerem possibilidades de transformação social a partir da escola. Suas obras esboçam uma compreensão da educação que busca superar aqueles rígidos limites das teorias conhecidas por reprodutivistas.

Paulo Freire, em “Educação como prática da liberdade”, publicada ainda durante o regime militar (1976), defendia a necessidade de uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, que possibilitasse uma transitividade crítica marcada pela profundidade no tratamento dos problemas sociais. Para este autor, esta forma de educação seria o caminho para alcançar a matriz verdadeira da democracia.

Mais tarde, Demerval Saviani, em seu importante livro “Escola e democracia”, escrito no bojo das lutas em torno do projeto de redemocratização do país, apresenta extensas críticas às teorias sobre a educação que ele denomina de não-críticas (a Escola Tradicional, a Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista) e crítico-reprodutivistas (sistema de ensino como violência simbólica, e a escola como aparelho ideológico do Estado) para defender o que ele denominou de pedagogia revolucionária, que “consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 1999, p. 59).

A pedagogia crítica apoia-se no reconhecimento das condições de reprodução social e, a partir daí, pode alcançar um processo mais amplo de recomposição da hegemonia através, por exemplo, da mobilização dos meios de comunicação de massa e das tecnologias de ensino.

Para Demerval Saviani, Tais tecnologias realizam a tarefa primordial de socializar o conhecimento e envolver os grupos explorados e subalternizados no processo de sua construção e reconstrução. Esses pensadores, orientados pela perspectiva da teoria da sociologia crítica, têm sido inspiração para posicionamentos educacionais, que reclamam atenção aos princípios da democratização e da vinculação do saber à realidade social que envolve a comunidade escolar, como reconheceremos mais adiante no debate sobre a gestão democrático-participativa.

Nesta unidade, fizemos um breve reconhecimento dos diferentes discursos sobre a função social da escola, e observamos que tais discursos sustentaram diferentes projetos políticos para o país, em diferentes momentos históricos e que, todavia, ainda representam algumas correntes de pensamento na atualidade.

SAIBA MAIS

Para refletir sobre concepções apresentadas nesse tópico, assista ao clip “The Wall” de 1979, da banda britânica Pink Floyd. Esta crítica em forma de arte, representa a concepção de educação enquanto reprodução e controle.

Fonte: <https://youtu.be/vrC8i7qyZ2w?si=LOpJEsHBY5cyJlr6>

Para aprofundar sobre os diferentes discursos que representam correntes de pensamento abordadas neste tópico, leia o artigo de Maria Aparecida Behens “A prática pedagógica e o desafio do Paradigma emergente”.

Fonte: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1303/1042>

1.2. Educação, diferenças e direitos humanos

A evolução da sociedade de informação, que é considerada também a sociedade do consumo, foi marcada pelo florescimento de uma série de produtos eletrônicos que, baseados no princípio da eficiência tecnológica, transformaram as esferas sociais, principalmente no que se refere aos meios de comunicação.

A televisão é um exemplo de dispositivo que adentrou nas esferas domésticas e que se tornou o principal veículo de informação e entretenimento, principalmente para as classes populares. A era dos produtos eletrônicos também foi a era de solidificação da cultura de massa, por meio da música pop, novelas e anúncios publicitários de produtos domésticos.

No final do século XX, a partir dos anos 1980 e mais fortemente nos anos 1990 ocorre a introdução da internet, sinalizando uma nova ordem global. De acordo com Adrian Athique (2013, apud: MELO, 2017), a expansão da Internet ocorreu no que ele denomina de período de avanço da globalização entre 1991 e 2007. Tal período corresponde ao final da Guerra Fria e colapso da União Soviética até o início da crise das hipotecas nos Estados Unidos que se espalhou pelo mundo.

Esse processo já avançado em meados dos anos 2000 define o que Manuel Castells denomina de Sociedade em Rede, caracterizada pelo fluxo de informações, mercados e pessoas na qual a conectividade assume caráter central. Contudo, ao contrário de se dar de modo igualitário para todos os países, trata-se de um processo marcado pelo remanejamento das relações e instauração de novas desigualdades.

Percebe-se, portanto, que a trajetória ao redor das mudanças no sistema produtivo desde as revoluções industriais até a substituição de um sistema fordista pelo de acumulação flexível carrega consigo uma série

de avanços tecnológicos que afetam a vida social e até mesmo as subjetividades.

As transformações advindas da Revolução Industrial trouxeram a necessidade de compreender uma nova organização subjetiva, centrada no indivíduo, que havia emergido em decorrência dos novos espaços, modos de produção e vivência.

Essa transformação foi acentuada pela transição do modo de vida feudal para as sociedades urbanas e capitalistas que se instauravam no século XIX, trazendo mudanças, como a invenção do serviço postal, a circulação dos jornais etc.

Castells (2003) verifica que a Revolução das tecnologias de informação e comunicação iniciadas em meados do século XX e solidificadas no século XXI também produziu uma série de transformações, principalmente pela possibilidade de promover a dissociação entre localidade e sociabilidade nas relações interpessoais.

Se antes do desenvolvimento urbano as pessoas centravam suas vidas nas relações familiares e locais, é a partir dessas Revoluções que elas começam a ampliar suas relações. Como exemplo, o uso crescente da internet tem sido incorporado na vida das pessoas e também nas escolas:



Figura 2: O crescente uso da internet no ambiente educacional
Fonte: Foto de RDNE Stock project (2024)

É possível observar que desde a Primeira Revolução Industrial são produzidos um conjunto de transformações que criaram um novo modelo de sociedade, baseado em um sistema produtivo automatizado e no desenvolvimento científico e tecnológico.

Com relação à educação propriamente dita, LIBÂNEO (2015, p. 47) reflete acerca das mudanças sociais introduzidas pelas tecnologias de informação e comunicação: Há, portanto, um papel insubstituível das es-

colas e dos professores de propiciar as condições intelectuais para toda a população, de modo a ampliar sua capacidade reflexiva e crítica em relação às condições de produção e de difusão do saber científico e da informação.

A informação é necessária, mas por si só, ela não propicia o saber. Ela se configura no caminho de acesso ao conhecimento, um instrumento de aquisição de conhecimento, mas ela precisa ser analisada e interpretada pelo conhecimento que possibilita a filtragem e a crítica da informação, de modo que ela não exerça o domínio sobre a consciência e ação das pessoas.

Nesse cenário, as identidades sociais são reconfiguradas, especialmente a partir de meados do século XX. No que se refere à educação, o reflexo de todo esse processo culmina na necessidade de uma reflexão que leve em conta os sujeitos e o papel da escola como instituição social.

O sistema escolar tradicional baseado nos níveis de educação primária, secundária e superior e ancorado na manutenção de hierarquias no universo escolar não mais se sustenta, segundo Tedesco (1998, p. 26), devido à “impossibilidade de manter a vigência dessas categorias”.

Esses questionamentos são colocados por quê a difusão cada vez mais acentuada de informação tem retirado da escola o título de principal distribuidora de saber.

A hierarquia também não se mantém devido a possibilidade de acesso à educação por vários meios e pela emergência de debates relacionados à educação, que refletem sobre democracia e os sujeitos que dela fazem parte. Toda ideia de cidadania burguesa consolidada pelas Revoluções Industriais e tencionadas pelos movimentos sociais do século XX trazem à tona a necessidade de pensar sobre os rumos da educação.

O impacto desse panorama nas discussões sobre educação, identidades, explícita como a escola tem incorporado a necessidade de ampliar sua ação no sentido de colaborar, efetivamente, para a democracia, à medida que o debate sobre como a escola pode tornar-se um espaço de transformação social e de democratização, se impõe como necessidade.

Essa necessidade se articula ao crescimento das desigualdades sociais instauradas pelo sistema produtivo, assim como a emergência de debates que pensam sobre identidades que estão à margem da sociedade, particularmente, quando se leva em conta as questões de gênero, sexualidade, raça/etnia e sujeitos que vivem nos campos.

A utilização dos termos diversidade e diferença de forma indiscriminada, inicialmente sugere que o processo denominado de ascensão da diversidade é um dos efeitos das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais, no entanto, traz à tona também as discussões de distintas perspectivas teóricas que se ocupam dessa temática, de mudan-

ças da matriz de políticas públicas, em como compatibilizar nas políticas públicas as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais sem restringir-se ao relativismo cultural.

Ao mesmo tempo, essas distintas perspectivas teóricas atribuem diferentes significados e possibilidades à ideia de diversidade e diferença.

Existem, portanto, diferentes noções e concepções de diversidade e diferença. Grosso modo, como propõe ABRAMOWICZ (2011, apud: MELO, 2017, p. 11), podemos dividir essas noções em três linhas: a primeira trata as diferenças e/ou diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo.

A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições.

No próximo ponto, faremos uma breve contextualização do surgimento da demanda sobre as diferenças que constituem uma sociedade como a nossa e refletiremos sobre políticas públicas que buscam considerar as diferenças na perspectiva do respeito aos direitos humanos na educação brasileira.

1.3. Breve debate em torno das diferenças e educação

Segundo estudos no campo das ciências humanas e sociais, os movimentos sociais do século XX, colocaram em xeque as noções de cidadania burguesa instaurada durante as Revoluções Industriais. O consumo e a cultura de massas nas sociedades ocidentais não consideravam demandas de sujeitos que não se enquadravam na ideia de um sujeito único e universal, de classes médias, heterossexual e branco.

A inserção das mulheres no mercado de trabalho e nas universidades se acentuava nesse período, ainda que mantivesse desigualdades com relação aos homens. Enquanto a cultura de massa está estreitamente ligada ao consumo. As propagandas que são veiculadas na televisão e na internet têm o propósito de levar o espectador a consumir os produtos propagados.

Não obstante, às propagandas também são veiculados ideais de vida. Do mesmo modo que as propagandas passam tais ideais, a cultura de massa também é utilizada com tal objetivo. Filmes, novelas, músicas, séries e estampas comerciais são exemplos desse tipo de cultura. A indústria de bens de consumo aliou-se à indústria cultural para propagar os seus ideais.

Nesse sentido, a indústria cultural virou uma maneira vender os produtos do mercado, além de propagar os ideais de vida burgueses do capitalismo. Nesse sentido, a cultura de massa é uma espécie de propaganda daquilo que é vendido como padrão de vida, além de ser uma espécie de produto autônomo, que sustenta a lógica do consumo capitalista.

Na contramão, os movimentos de contracultura, passando pela cultura hippie, pelas reivindicações feministas atuaram na viabilização novos padrões de sexualidade. Ao passo que, os movimentos negros e ecológicos, assim como lutas por direitos civis de grupos homossexuais indicavam a necessidade de pensar como as sociedades têm operado as desigualdades de modo seletivo, apontando para sujeitos relegados à invisibilidade social, assim como sobre os efeitos da economia no meio ambiente.

O debate sobre as diferenças se acirra pela verificação do aumento das desigualdades. Essas desigualdades se colocam principalmente com relação aos sujeitos que são considerados como diferentes, seja por não serem incluídos nesse modelo de sociedade, seja por terem sido historicamente colocados para fora do que é tido como normal e regra.

A seguir, vamos fazer uma breve reflexão sobre as diferenças na realidade brasileira, e a importância em considerar o tratamento das diferenças e o respeito aos direitos humanos na educação.



Figura 3: Diversidade e diferença na escola
Fonte: Foto de Yan Krukau (2024)

A escola abriga uma série de pessoas diferentes entre si no que diz respeito a gênero, sexualidade, culturas, raça/etnia. Essas diferenças, antes de serem tratadas como naturais, estão inseridas em contextos sociais que muitas vezes promovem desigualdades. As práticas de bullying são as mais comuns quando se fala do modo como as diferenças são vistas e tratadas no espaço escolar.

É na escola que os conflitos resultantes dos comportamentos, valores e modos de vida tidos como diferentes tornam-se mais evidentes até pela tradição de que a instituição deveria ensinar valores universais. Por trás da ideia de conteúdos universais se esconde e silencia outras identidades e histórias, como por exemplo, a história e cultura dos povos africanos no Brasil.

Guacira Lopes Louro (1995, p. 64), em seus estudos tem constatado que os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, “loci de diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

Contudo, a autora afirma que, essas questões que compõem o cotidiano escolar na relação com sujeitos reais, são dimensões da vida que precisam, pois, ser colocadas em questão. “É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (LOURO, 1995, p. 68). E acrescenta: “Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho. (idem, p. 69). Em outras palavras, refletir sobre as diferentes experiências que perpassavam os universos da educação, tanto no que se refere ao ambiente escolar, quanto do currículo em si, constitui parte da escola.

No que se refere às diferenças étnico-raciais, as políticas públicas para educação brasileira tiveram grandes avanços para equacionar as desigualdades sociais que marcam a educação brasileira. O termo raça está sendo utilizado com frequência em várias instâncias e nos vários espaços sociais para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

A história do Brasil revela o quanto a população negra e os povos originários, foram negligenciadas no processo educacional, tanto no que se refere a seu acesso, quanto à incorporação de sua história e cultura nos currículos escolares.

Nos estudos acadêmicos, as questões que perpassam racismo e combate ao preconceito na escola se tornaram objeto de investigação científica, mais intensamente, nos anos 1980, revelando o quanto a sociedade brasileira ainda se sustentava no mito da democracia racial. Tal ideia, difundida e ainda muito comum no ambiente escolar, pressupõe que o Brasil, por ser caracterizado por uma mistura de raças não é um país racista.

Para refutar essa hipótese, se faz necessário verificar que a história do Brasil revela o quanto a população negra foi alocada às posições sociais inferiores na hierarquia social, subalternizadas, escravizadas, assim como os povos originários, perceber que pensar dessa forma equivale a tratar raça como um conceito biológico a partir do qual é possível naturalizar

os sujeitos, classificando-os a partir da cor de sua pele, desqualificadas à priori e considerar que a questão de raça precisa ser pensada em seu sentido mais complexo da estrutura e funcionamento da nossa sociedade, que determina posições dos sujeitos ao longo da história.

Nesta direção, um conjunto de acontecimentos na agenda política internacional e nacional motivou a criação de políticas públicas que tocassem na questão étnico-racial no Brasil.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são seus reflexos principais. A primeira alterou a LDBEN (Lei 9.394/96) e incluiu no currículo escolar oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e de África e a Lei 11.645/08, modificando a Lei 10.639/03, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O aparato legal simbolizado por essas leis, de certa forma, busca efetivar o que é de direito dos brasileiros: o conhecimento indiscriminado de sua cultura e valorização de sua identidade. Embasados nisso acreditamos que uma educação para a diversidade racial brasileira não pode, sem dúvida, prescindir do respaldo legal, entretanto, defendemos que a legislação só se concretiza no espaço escolar em uma dinâmica curricular e da sala de aula que privilegie uma educação antirracista com conteúdo antirracista (OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, para que ela se efetive, os profissionais da educação, com enfoque aos docentes, necessitam de uma concepção que lhes garanta o domínio dos conteúdos a ensinar, no sentido amplo do termo, que inclua os valores que tal tipo de educação deverá privilegiar e de uma pedagogia que lhe permita manipular tais conhecimentos e privilegiar tais valores, colocando-os assim a serviço da equidade racial, cultural e de gênero.

Além das políticas públicas que enfatizam a abordagem da cultura africana e afro-brasileira na educação, existe outra modalidade focada na educação escolar indígena. A educação escolar oferecida para os povos indígenas inicialmente estava relacionada às catequeses missionárias promovidas no Brasil colonial.

A implantação das escolas nas comunidades indígenas durante séculos sempre teve como intuito a integração do índio à sociedade nacional e formação de uma nação considerada como moderna. Porém, esse ideal se pautava na falta de respeito às particularidades e cultura indígena, assim como ocorreu com a cultura de povos africanos, fortemente presente no Brasil.

Dessa forma, o movimento indígena passa a reivindicar a educação como um caminho na reconstrução na forma de se perceber essa população, marcada historicamente por estereótipos que as definiam como

passivas, incivilizadas e à margem do processo de construção da nação brasileira. A educação escolar indígena se refere, assim, à transmissão e produção de conhecimentos que valorizem sua cultura e sua forma de conhecimento, em detrimento do reforço aos conteúdos considerados como “universais”, que excluem grande parcela da população brasileira da história nacional.

Foram essas necessidades que promoveram a implementação de importantes princípios que orientam as ações referentes à educação escolar que enfatize a cultura e história indígena. Um dos desdobramentos desses instrumentos jurídicos ocorre na esfera administrativa e refere-se à criação intensificada nos últimos anos de núcleos, secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação escolar indígena em várias regiões do país.

Ainda, para contemplar as necessidades de incorporação da cultura e história indígena, os sistemas de ensino regular foram convidados a rever questões importantes como o currículo, os materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professores, conforme determina a Lei nº 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Diante de contextos de mudanças que reverberam na cultura e sociedade, merece igualmente destaque o aspecto da educação que toca na questão ambiental.

A história da educação ambiental no Brasil acompanha a história do movimento ambientalista que entrou em cena na década de 1970. Nesse período, os fundamentos da educação ambiental foram definidos e aceitos em diretrizes, resoluções que foram pautadas pela I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente em Estocolmo em 1972.

Loureiro (2006, p. 17), ressalta a importância da associação entre ambiente e educação, determinando princípios que possibilitem reflexões e a incorporação de saberes que lidam com a questão ambiental no universo escolar. Nas décadas de 1980 e 1990, o movimento ambientalista ganhou força e progrediu com a aproximação com os movimentos sociais urbanos.

Após ação desses segmentos, a educação ambiental passou a integrar as ações do governo, por meio de decretos que surgiram na legislação de 1973 e, posteriormente, na Constituição Federal de 1988. Em 1999 instituiu-se a lei 9.795, na qual cria-se a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e também foi criado o Órgão Gestor, do qual fazem parte os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação como responsáveis pela sua implementação.

A educação ambiental passa se estruturar, a partir dessas medidas, apresentando características críticas, transformadoras e emancipatórias, tor-

nando-se transversal e presente em todas as áreas de conhecimento na escola. O pensamento educacional era de que não havia necessidade de criar uma disciplina específica de educação ambiental, mas sim trabalhar essa questão de forma interdisciplinar, exceto nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico de educação ambiental.

A partir desses aspectos, passa a ser exigido dos professores o desenvolvimento de ações educativas relacionadas ao meio ambiente, independentemente de sua área disciplinar. Ao longo da década de 1990 foram criadas várias redes de organizações sociais que passam a dar suporte às ações educativas voltadas à questão.

Já no que se refere à educação do campo, é importante ter em consideração que, desde o despontar dos primeiros núcleos urbanos, ainda no período colonial, mas sobretudo após o período de urbanização no Brasil, os espaços rurais passam a ocupar lugar desprivilegiado na hierarquia social.

O espaço urbano é percebido como sinônimo de progresso, de modernidade, e centro de decisões econômicas, enquanto o rural é definido como o lugar do atraso, do arcaísmo, de entrave à modernização e como espaço subordinado ao espaço urbano. Como resultado desse processo, não houve uma inclusão satisfatória da população que sempre viveu/trabalhou no campo.

Podemos afirmar que, desde a colonização, aqueles que exerciam as atividades agrícolas, primeiro os escravos (índios e negros) e mais tarde colonos, moradores e assalariados rurais, descendentes de imigrantes e também de ex-escravos, os colonos imigrantes, tardaram a ter acesso à educação, pois não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar com a terra.

Segundo Ghiraldelli (2006, p. 13), a escola brasileira, desde o seu início até o século XX, era inacessível para grande parte da população rural, servindo para atender as elites.

Em suas análises, o autor observa que apenas a partir de 1930a educação passa a ser alvo de atenção do Estado, principalmente em função do manifesto escolanovista (1932) e também porque com os projetos de urbanização e industrialização do país, uma parcela do povo brasileiro começa a perceber a educação como caminho de ascensão social, que poderia livrar seus filhos do serviço braçal desgastante e cada vez mais sem valor.

O acesso à educação gerado pela urbanização e pela industrialização passou a ser visto pelos camponeses como um fator que poderia gerar uma mudança social, contribuindo massivamente para o êxodo rural. Enquanto isso, a educação para a população que permanecia no campo continuava a ser tratada com descaso. Embora, a escola tenha chegado

também ao campo a partir de 1930, esse processo se deu sem considerar “a população a quem se destinava, o contexto em que estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação socioprofissional desse povo” (GHIRALDELLI, 2006, p. 16).

No período de democratização do país, a partir dos anos 1980, o cenário político e social brasileiro passa por mudanças fundamentais que tem desdobramentos na educação.

Os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que iniciou suas atividades no final dos anos 1970, teve papel importante nesse processo por chamar a atenção para as necessárias mudanças a serem feitas na democratização do acesso a terra através da Reforma Agrária. Somado a isto, a Constituição Brasileira de 1988 afirma a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, bem como, a extensão para o Ensino Médio; planos de carreira para magistério público; gestão democrática do ensino público; autonomia das universidades; plano nacional de educação. De modo complementar à constituição, foi elaborada e promulgada em 1996, a Lei 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No que se refere especificamente à oferta da educação para a população rural, a LDBEN prevê currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, com adequação do calendário escolar as condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho da zona rural.

De acordo com Breitenbach (2011, p. 4), as mudanças na legislação nacional para a educação permitiram mais autonomia com relação à educação no campo, o que possibilitou às pessoas que moram no campo passassem a ter a oportunidade de requerer políticas educacionais específicas a sua cultura, a seu trabalho e as suas lutas.

Nesse sentido, as lutas pelo reconhecimento das especificidades da população do campo no contexto escolar têm caminhado no sentido de promover debates que enfatizem as necessidades reais de se promover a democracia social no âmbito da educação brasileira. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, no sentido de se refletir sobre as dicotomias que permanecem legitimando hierarquias entre urbano e rural e, sobretudo, na construção de mecanismos que busquem eliminar desigualdades que perduram mesmo com determinações e medidas legais.

Na atualidade, podemos afirmar que estudos sobre as diferenças, somados a estudos que se referem mais particularmente às questões étnico-raciais no Brasil, tem contribuído para configurar uma agenda governamental que lança luz às diferenças e desigualdades. Os efeitos disso se refletem na ampliação do debate político-social que passa a incorporar a questão dos direitos humanos também na educação.

SAIBA MAIS

Sobre a educação com agente transformador e a agenda nacional sobre as questões estudadas neste tópico, assista ao painel “A implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais: a perspectiva do Poder Executivo”.

Fonte: https://youtu.be/FPKCTLUq-_4?si=3yGerWymRGhIZxoc

Para assistir aos demais painéis do Encontro Equidade Étnico-Racial na Educação Básica: Desafios e oportunidades para 2023-2026.

Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/encontro-reune-gestores-publicos-especialistas-e-movimentos-sociais-por-agenda-de-equidade-etnico-racial-na-educacao/>

CAPÍTULO II

GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Profa. Dra. Ana Paula Rufino dos Santos

Ao final deste capítulo, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer o espaço educacional na sua cultura organizacional.
- Refletir sobre as diferentes concepções de gestão escolar e suas finalidades.
- Identificar o funcionamento de cada componente da estrutura da organização geral da escola.

A gestão escolar, segundo alguns estudos, apoia suas bases conceituais e organizativas em algumas abordagens do campo da administração, a partir das teorias administrativas. Os paradigmas na gestão escolar são construídos e modificados, em consonância com as mudanças sociais que afetam a educação num sentido mais amplo.

Antes de entrarmos na discussão sobre o funcionamento de cada componente da estrutura da organização geral da escola, vamos fazer uma breve análise, à luz de alguns autores, sobre a cultura organizacional escolar e as concepções de gestão.

2.1 Concepções de gestão e organização escolar

Os conceitos de administração e gestão são muito parecidos, no entanto, cada um carrega aspectos teórico-práticos distintos. Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação. Administrar é o ato de governar, de por em prática um conjunto de normas e funções. Gerir é administrar, gerenciar, dirigir.

Na literatura educacional, os termos gestão e administração, são utilizados ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, outras vezes apresenta-se como sinônimo de gerência numa conotação neotecnista dessa prática e, em muitos outros momentos, gestão aparece como uma alternativa para o processo político-administrativo da educação. Entende-se por gestão da educação o processo político-admi-

nistrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 147).



Figura 3: Gestão e organização educacional
Fonte: Foto de Nataliya Vaitkevitch (2024)

A escola é uma organização educacional e se constitui em um espaço de aprendizagem que requer execução coordenada de atividades que viabilizem o seu fim pedagógico. Para isto, a administração escolar cumpre suas funções desenvolvendo um conjunto de procedimentos e práticas que têm certas especificidades.

Segundo Dias (1999, p. 269), o sentido mais difundido do termo administração escolar compreende as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. Ou seja, são atividades de mediação para que sejam desenvolvidas as atividades de ensino e aprendizagem nos espaços escolares.

O estudo da escola, a partir das finalidades de sua gestão, remonta aos pioneiros da Educação Nova, na década de 1930 no Brasil. Tais estudos, identificados com o campo de conhecimento denominado Administração Escolar, estiveram marcados por uma concepção de administração burocrática e funcionalista, aproximando as características da organização escolar com aquelas de uma organização empresarial.

Partindo do pressuposto de que administração e educação são áreas do conhecimento que se relacionam com outras áreas como a política e a economia, Sander (2007) apresenta que, a partir do século XX, no período republicano, quatro períodos caracterizaram diferentes enfoques no

campo da administração da educação: Fase Organizacional, Fase Comportamental, Fase Desenvolvimentista e Fase Sociocultural.

Na análise deste autor, os períodos não são fragmentados nas concepções teóricas e nas práticas da gestão escolar, pois verifica-se que as formas de conceber este campo, muitas vezes, se sobrepõem e as influências são consideradas como acumulativas. Além disso, cada uma destas fases “corresponde a um modelo específico de gestão da educação” (ibidem., p. 26).

Nessa perspectiva, a administração educacional, na fase Organizacional, da era republicana, é influenciada por teorias administrativas do início do século XX. O enfoque tecnoburocrático que se configura nesta fase está baseado nos princípios da Escola Clássica de Administração.

Esse movimento teórico imprime a racionalidade técnica e científica nas organizações escolares. É um período marcado por uma teoria de administração escolar que valoriza uma concepção burocrática, funcionalista e que aproxima a organização da instituição escolar da organização empresarial.

Neste período, as atividades da administração escolar sendo elas: “planejamento, organização, assistência à execução ou gerência, avaliação dos resultados, prestação de contas ou relatório” (1952 apud: SANDER, 2007 p. 34), reproduzindo o modelo fayolista. Sobre esta fase, as críticas feitas por Sander (2007) dizem respeito à limitação na concepção teórica sobre administração da educação devido à falta de atenção à dimensão humana na administração.

A segunda fase é denominada Fase Comportamental, cujos pressupostos emergem de um contexto de pós-guerra. As bases teóricas da construção comportamental de administração encontram-se nas ciências da conduta humana, particularmente nos estudos de psicologia e de sociologia de orientação funcionalista.

Esse período trouxe transformações nas práticas e concepções sobre administração educacional no Brasil nos fins dos anos de 1940 e início de 1950. As discussões ocorrem em torno dos modelos tradicionais de administração, os quais não davam importância a dimensão humana e as relações de trabalho. A dimensão individual e institucional tornava-se ponto de discussão entre os autores.

Houve uma tendência a pensar em questões relacionadas ao bem-estar do indivíduo nas instituições. Assim, a eficácia do trabalho, nesta concepção, passa a ser resultado também do comportamento dos indivíduos nas relações de trabalho.

Já a fase Desenvolvimentista (período aproximado entre 1950-1960), os teóricos da administração educacional no Brasil à luz da administração pública sofrem influências do contexto social e político que busca atingir

o desenvolvimento nacional, a modernização.

Nessa perspectiva, a educação é compreendida como fator de desenvolvimento econômico, instrumento de progresso técnico. Por último, a fase Sociocultural da era republicana. Nesta fase, no pensamento da administração educacional, houve uma rejeição de valores jurídicos, da racionalidade técnica, das relações subjetivas e intersubjetivas e do valor econômico, trazidos pelos enfoques anteriores.

Nesse período, a pesquisa científica sobre a realidade brasileira passou a desempenhar um papel central e a ciência social aplicada nos estudos de administração educacional se insere sobre um campo teórico interdisciplinar. Para Sander (2007, p. 51), um dos maiores desafios para os autores deste período foi pensar a administração educacional baseadas nos valores culturais e aspirações políticas da sociedade brasileira.

A partir da década de 1980, a crise política na sociedade brasileira impulsionou mobilizações sociais em favor do processo de democratização. A luta por uma educação pública de qualidade também se intensifica no debate político dos movimentos sociais e sociedade civil organizada, e defendem a perspectiva democrática no campo da administração educacional.

Deste modo, a partir desse período, educadores, buscando se distanciar dos sentidos atribuídos ao termo administração escolar, passaram a utilizar o termo gestão como uma forma de atribuir novos significados que melhor representassem a área, envolvendo o aspecto das relações interpessoais.

Segundo Dias (1999), o termo gestão se insere no campo da teoria administrativa educacional como alternativa para se adequar a necessidade de um conceito mais abrangente. Assim, o termo gestão envolve atividades especificamente de administração e organização, mas incorpora também aspectos políticos inerentes aos processos decisórios, o que sugere uma concepção mais ampla do que a da administração.

Vale acrescentar que, a utilização do termo gestão, no Brasil, emerge em um contexto de redemocratização da sociedade brasileira.

Após o Regime Militar, movimentos sociais e sociedade civil organizada travam lutas em defesa da escola pública. É neste período que o termo gestão democrática da escola pública surge nos discursos dos educadores em defesa da garantia de acesso e qualidade na educação.

O termo gestão indica uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração, como sinônimo de direção, continha. Neste caso, “sua substituição pelo termo gestão pode significar a adoção de uma nova lógica na organização do trabalho, cujo pressuposto seria evidenciar os aspectos políticos inerentes aos processos de-

cisórios” (CAMARGO, 1996 apud: ADRIÃO e CAMARGO, 2001, p.75).



Figura 4: Administração e gestão escolar
Fonte: Foto de Monstera Production (2024)

Ao estudar dos processos de organização e gestão escolar, Libâneo (2015, p. 102) aponta para a existência de duas concepções distintas sobre suas finalidades sociais e políticas: a concepção científico-racional e a concepção sociocrítica.

A concepção científico-racional aposta na ideia de neutralidade e objetividade, ao adotar uma visão mais burocrática e tecnicista de escola. A escola em seus processos é gerida como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência.

As escolas funcionam a partir dessa concepção dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas. “Este é o modelo mais comum de organização escolar encontrada na realidade educacional brasileira.” (LIBÂNEO, 2015, p. 102).

Essa concepção abarca um ideal técnico-científico, cuja versão mais conservadora é situada dentro dos princípios de administração clássica ou burocrática.

Sua versão mais recente, segundo o autor, é chamada de modelo de gestão da qualidade total e utiliza métodos e práticas de gestão administrativa empresarial, que tem como principais características: a prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar; o exercício do poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros; a ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, de regras e de procedimentos burocráticos de controle das atividades),

às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar; formas de comunicação verticalizadas (de cima para baixo), baseadas mais em normas e regras do que em consensos; maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais.

Já a concepção sociocrítica concebe a organização escolar como um sistema que agrega pessoas e destaca o caráter intencional de suas ações, juntamente com as interações sociais no contexto sociocultural e político.

A organização escolar não é vista como um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Sendo assim, vigoram formas menos burocráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, “tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas”. (LIBÂNEO, 2015, p. 102).

Dentre outros estilos de gestão, Libâneo (2015, p. 103-105) analisa três que possuem traços comuns com a sociocrítica: a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

A autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva em detrimento de modos de gestão mais centralizadas. Valoriza elementos instituintes da organização escolar, como a capacidade do grupo para criar e instituir suas próprias normas e procedimentos. Em suas análises, este estilo guarda um vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social de modo a promover o exercício do poder coletivo na escola, para preparar formas de autogestão no plano político.

Além disso, por meio de decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões e, nesta direção, dá ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e da alternância no exercício de funções e recusa às normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva.

O caráter instituinte se dá pela prática da participação e autogestão, modos pelos quais se contesta as formas de poder instituído. Outro aspecto importante é a ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas.

A segunda concepção é a interpretativa. A partir desta visão, os elementos subjetivos na análise da gestão escolar são considerados, ao passo que se opõe à concepção científico-racional, pois entende que as práticas organizacionais são socialmente construídas com referência às experiências subjetivas e interações sociais entre as pessoas.

A escola é percebida como uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, não uma estrutura dada e objetiva. E por isso, privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” com valores e práticas compartilhados. Sendo assim, a ação organizadora valoriza

muito as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o caráter humano e secundarizando o caráter formal, estrutural, normativo.

Por fim, a concepção democrático-participativa atua a partir da relação entre a direção e a participação dos membros da equipe e acentua a busca de objetivos em comum.

Esta concepção tem como características: definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar; articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas que estão no interior da escola e das que se relacionam com ela; alto nível de qualificação e competência profissional; busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais; avaliação sistemática, com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões; ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.

A partir do reconhecimento das diferentes concepções de gestão, com esta abordagem sobre aspectos históricos acerca do pensamento e práticas de gestão na escola pública brasileira, é possível perceber que existem diferentes concepções sobre a gestão escolar e que os sentidos atribuídos a esta área, em grande parte, são reflexos dos contextos social e político de cada período histórico. Assim, entende-se que os diversos enfoques resultantes de períodos históricos distintos podem ser percebidos suas nuances nas formas de conceber os processos de gestão escolar na atualidade.

2.2. Organização e funcionamento escolar

A escola é constituída por um conjunto de sujeitos que, no cotidiano escolar, dão significado ao trabalho pedagógico e produzem a cultura escolar. E a partir de suas especificidades contribuem para que o ensinar e o aprender aconteçam: a direção, a equipe pedagógica, os funcionários técnicos e de serviços gerais, além das famílias.

Sendo assim, a escola deve estar voltada para eles e para as relações que estabelecem no processo de ensinar e aprender. Neste tópico faremos uma breve discussão sobre o tema a partir dos estudos de Libâneo (2015) sobre a estrutura organizacional da escola.

De modo geral, a estrutura de uma escola pública está posta como a seguir, ainda que possamos considerar algumas mudanças na organização.



Figura 5: A organização escolar
Fonte: Foto de RDNE Stock Project (2024)

O conselho Escolar possui atribuição de consultas, sejam deliberativas e/ou fiscais, em questões que envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, definidos pela legislação estadual ou municipal e no Regimento escolar. Em vários Estados o Conselho, podendo ser chamado também de colegiado, é eleito no início do ano letivo e é composto por uma certa proporcionalidade de docentes, especialistas em educação, funcionários, pais e alunos, observando a paridade entre integrantes da escola e usuários.

A Direção da Escola é realizada por um gestor ou gestora que é incumbido de organizar e gerenciar todas as atividades da escola, sendo auxiliado pelos especialistas e técnicos-administrativos. Sua atividade deve ser pautada pelas leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e pelas decisões no âmbito da escola, definidas pela equipe escolar e pela comunidade. É também responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico e necessita de conhecimentos de ambas as áreas. Porém, no cotidiano escolar, a direção desempenha funções relativas à gestão geral e delega a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadora pedagógica.

A necessidade e relevância da direção escolar, como propõe Libâneo (2015, p. 96), está diretamente relacionada, por um lado, ao crescimento da população e urbanização da sociedade têm levado à instalação de escolas maiores, tornando mais complexas as tarefas da organização e gestão, somam-se a esta questão, as mudanças na sociedade envolvendo uma ligação maior da escola com outras realidades tais como os meios de comunicação e informação, a automação, implicando uma ligação mais explícita da escola com outros organismos da comunidade, além da necessidade de vínculo maior com as famílias, uma vez que responsabilidades que antes correspondiam aos pais e mães vão sendo conferidas às escolas: orientação pedagógica, orientação sexual, orientação para as novas necessidades da vida urbana, educação para o trânsito, educação para o lazer, educação ambiental.

Já o Setor técnico-administrativo responde pelas atividades mediadoras que asseguram o atendimento dos objetivos da escola. É composto pela secretaria escolar que cuida da documentação, escrituração e correspondência da escola, dos docentes, demais funcionários e alunos e também atende ao público em geral.

A zeladoria ou serviços de apoio ou ainda serviços gerais, é realizada pelos serventes que cuidam da manutenção do prédio; da guarda das suas dependências, instalações e equipamentos; da cozinha e da organização da distribuição da merenda escolar, entre outros serviços de rotina.

A vigilância cuida do acompanhamento dos alunos em outros espaços da escola que não a sala de aula e atende-os em caso de acidentes ou enfermidades. O serviço de multimeios, por fim, compreende a biblioteca, laboratórios audiovisuais, videoteca etc.

O Setor pedagógico é composto pelas atividades de coordenação pedagógica, variando de acordo com a legislação estadual e municipal e efetuadas por pessoas com formação em cursos de Pedagogia ou que adquiriram formação pedagógico-didática específica. Esse setor supervisiona, acompanha e assessora as atividades pedagógico-curriculares.

Instituições auxiliares envolvem o Conselho de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil e estão vinculadas ao Conselho Escolar ou ao Diretor ou diretora. Ambas as instituições são regulamentadas no Regimento Escolar e variam de acordo com a estrutura organizacional de cada escola. Elas têm autonomia de organização e funcionamento, a fim de evitar o tutelamento pela Secretaria de Educação ou até mesmo pela direção.

O Corpo docente é constituído pelos professores e professoras da escola, realizando objetivamente o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os professores participam do plano escolar ou do projeto pedagógico-curricular, nas atividades da escola e decisões do Conselho de Escola e de classe, das reuniões com os pais, e demais atividades que envolvam diretamente os alunos, denominados também de corpo discente.

No que se refere à organização escolar propriamente dita, Libâneo (2015, p.170-173) defende que ela pode ser dividida em quatro aspectos fundamentais, de acordo com a organização da vida escolar: trata-se da organização dos meios de trabalho escolar em função de suas especificidades e objetivos, propiciando um efetivo processo de ensino e aprendizagem. Diz respeito a: estrutura organizacional, como foi esquematicamente reproduzido anteriormente, a legislação escolar e normas administrativas organização do espaço físico, aos recursos materiais, didáticos, financeiros, clima de trabalho, relações humanas satisfatórias, procedimentos de rotinas administrativas, ao sistema participativo de tomada de decisões, e às condições de higiene, segurança e limpeza.

A organização dos processos de ensino e aprendizagem: Compreende o currículo e a organização pedagógico-didática em si, que se refere a pla-

nos, metodologias de ensino, organização dos níveis escolares, horários e distribuição de alunos por classe.

Além disso, fazem parte dos processos de ensino--aprendizagem a assistência pedagógica, avaliação, ações de formação continuada, conselhos de classe etc. a organização das atividades de apoio técnico-administrativo, diz respeito às atividades de secretaria escolar que atendem tanto aos funcionários e professores, como aos alunos.

De modo geral, a direção escolar coordena esse trabalho, dirigindo-o e implantando modalidades de formação continuada que atendam os funcionários, no sentido de lhes despertar a ideia de que fazem parte também da equipe escolar e seu trabalho também contribui para a formação discente. E, ainda à organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade: implica a gerência das atividades escolares que envolvam relações externas com os pais, as organizações políticas e comunitárias, a cidade, a administração pública ao qual está vinculada. O objetivo dessa organização é buscar apoio de outras instituições e sujeitos que possam contribuir para o aprimoramento do trabalho escolar, inclusive das atividades de ensino.

A gestão e a organização escolar nos aspectos das funções de cada elemento que compõe a atuação escolar, foi objeto desse capítulo. Iniciamos pelas teorias gerais da administração e sua relação com a construção de uma administração educacional recorrentes em trabalhos acadêmicos sobre gestão escolar, para entendermos, como a escola se insere em uma perspectiva que requer cada vez mais seu entendimento a partir de uma cultura organizacional.

SAIBA MAIS

O filme “Entre os muros da escola” do diretor francês Laurent Cantet conta a história de François e seus colegas professores que preparam o novo ano letivo de uma escola da periferia parisiense. Unidos de boas intenções, eles se apoiam para tentar manter vivo o estímulo de dar a melhor educação a seus alunos. Na sala de aula, um microcosmo da França contemporânea, o choque entre as diferentes culturas dos jovens que, por mais inspiradores e divertidos que sejam, desanimam seus professores e os desestimulam com seus projetos de melhorias que beneficiariam os adolescentes. França. 2008.

Fonte: <https://youtu.be/nLMhchfNLaA?si=jqZQz4ods--jcOb7>

CAPÍTULO III

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Profa. Dra. Ana Paula Rufino dos Santos

Ao final deste capítulo, você deverá ser capaz de:

- Reconhecer princípios, sujeitos, espaços e processos da gestão participativa.
- Refletir sobre a gestão escolar participativa e democrática.
- Identificar alternativas na solução de problemas administrativos e educacionais da escola.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.

Nessa unidade, vamos discutir sobre a gestão escolar participativa e democrática. Estudaremos a gestão escolar democrática, seus princípios, sujeitos, espaços e processos; identificação e alternativas na solução de problemas administrativos e educacionais e, em um segundo momento, traremos ao debate como esse modelo tem sido incorporado à legislação brasileira.

3.1. Gestão democrática: sujeitos, espaços e processos

Para Carvalho (2002), vigora em nosso país uma espécie de inconclusão da cidadania, uma vez que as dimensões que compõem essa ideia – direitos civis, políticos e sociais, ainda não caminham juntas.

O autor observa que, embora estejamos vivendo em uma democracia, e as formas de representação política através do voto continuem em vigor, as camadas populares estiveram historicamente em desvantagem na efetivação de participação política em relação às classes dominantes, seja pelo poder de manipulação dos meios de comunicação e pelo poder financeiro dessas últimas, seja pela cidadania inconclusa, que afeta em grande medida as classes populares.

O termo cidadania inconclusa examina o processo de conquista da cidadania no Brasil que, segundo o autor, se deu pela obtenção de direitos ci-

vis, sociais e políticos que não se deram de forma completa e articulada. Diferente de outros países, como a Inglaterra, por exemplo, onde a cidadania se deu por meio do comando do povo em suas demandas políticas, no Brasil, a tarefa de oferecer cidadania ficou a cargo do Estado e realizada de forma inconclusa na história brasileira. Aqui, os direitos sociais não foram completados com os direitos civis e políticos, principalmente em tempos de ditadura. Sendo esses últimos possíveis apenas a partir da redemocratização brasileira nos anos 1980, o que não garante que ainda sejam efetuados em larga escala na sociedade brasileira.

Estudos desenvolvidos no campo da sociologia da educação apontam que as dificuldades que as classes populares tiveram para adentrar na política, assim como para promover mais participação nela, ressaltam diferenças entre os tipos de relações que as famílias de alunos das escolas particulares mantêm com os profissionais da escola e as relações que as famílias de alunos de escola pública mantêm com seus respectivos profissionais.



Figura 5: Participação cidadã
Fonte: Foto de Esoje emprendet (2024)

A participação das famílias em escolas públicas, é ainda marcada pela falta de estímulo por parte das próprias escolas e por vezes, de interesse dos próprios pais. Significa dizer que, a conquista da cidadania, portanto, deve levar em consideração a participação da população na educação escolar, sobretudo, para garantir o conhecimento e avaliação dos serviços oferecidos.

Dentre as modalidades mais conhecidas de participação estão os Conselhos de Classe e os Conselhos Escolares, Colegiados ou Comissões, que surgiram no início da década de 1980, funcionando em vários estados.

Neste sentido, como propõe Libâneo (2015, p. 117), participação, significa a atuação dos profissionais da educação e de alunos e pais na gestão da escola. Existem dois sentidos de participação articulados entre si.

A primeira é vista como meio de conquista de autonomia da escola, dos professores, dos alunos. A segunda, é no processo organizacional em

que os profissionais e usuários da escola com partilha, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Essas duas formas de participação se constituem, no primeiro sentido, por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, professores, os alunos, vão aprendendo a sentirem-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade.

No segundo sentido, a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. Desta forma, a escola representa um lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas. Mas é também “lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural.” (LIBÂNEO, 2015, p. 117).

A gestão democrática, no âmbito da legislação brasileira, como aponta Veiga (2009, p. 166), é um princípio consagrado no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), define as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação dos profissionais da educação, das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes na elaboração do projeto pedagógico da escola, estabelecidos no artigo 14. A legislação define ainda no artigo 15 a seguinte diretriz:

“Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. (BRASIL, 1996)

A gestão democrática que se pratica compromissada com o enfrentamento das questões da exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares, implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado aos interesses e necessidades da população. Compreender em profundidade os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática.

Neste sentido, concordamos com Veiga (2004, p. 19) ao afirmar que a gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização.

A partilha do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a depen-

dência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. Nesta perspectiva, temos dois conceitos importantes para serem trabalhados: poder e participação.

Para a autora, a ideia de poder requer alguns questionamentos com relação à escola e sua função no contexto social; a dinâmica das relações de poder que se estabelecem na escola; a existência ou não de concentração de poder e como ele é distribuído, além do papel das instâncias colegiadas.

Já a participação, requer compromisso com o projeto político-pedagógico construído, executado e avaliado coletivamente. A participação é um mecanismo de representação e participação política. A participação mobiliza professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade vinculados a processos de socialização educativa na escola, na família, no bairro. Partilhamos do entendimento de Veiga (2009, p. 167) quando afirma que participar significa que todos podem e devem contribuir, com igualdade de oportunidades.

Para tanto, a escola conta com instâncias colegiadas, entre elas, o Conselho de Escola, a Associação de Pais, o Conselho de Classe etc.

O exercício da participação requer certo entendimento do sentido da construção de algo que envolve todos os interessados e que tem a ver com educação de qualidade. A gestão democrática da escola pública poderá constituir um caminho para a melhoria da qualidade do ensino se for concebida como um mecanismo capaz de inovar as práticas educativas da escola.

SAIBA MAIS

Assista ao vídeo “Gestão Escolar Democrática” - Entrevista com o Prof. Dr. Vitor Henrique Paro.

O professor faz uma análise crítica sobre o que é administração. Administração ou gestão? Racionalização do trabalho e coordenação. A administração tipicamente capitalista. A escola é uma empresa? A lógica do capital e a lógica da escola. Qual os objetivos da escola?
Fonte: <https://youtu.be/WhvyRmJatRs?si=UcTpJd2VqxAql73i>

3.2. Princípios da organização e gestão escolar democrático-participativa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) em seu artigo 3º, inciso VIII defende que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”; e desta forma um dos princípios que permeiam a gestão democrática na escola é a participação,

participação esta que historicamente não acontece de forma espontânea.

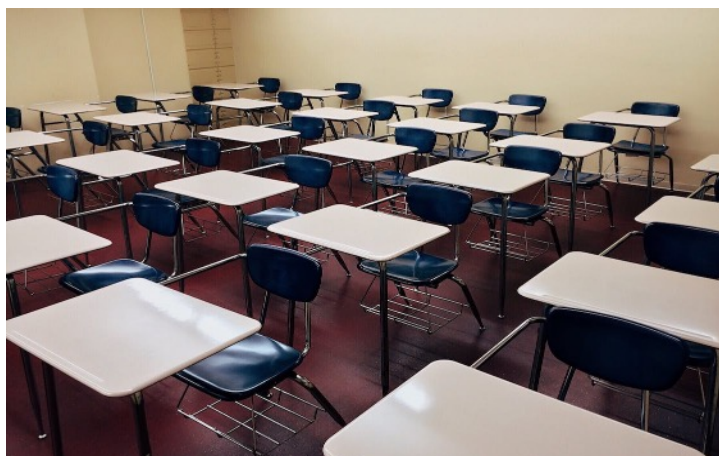


Figura 6: Participação na gestão escolar
Fonte: Foto de Pixabay, 2024

No campo das pesquisas educacionais, vários autores concordam que a escola precisa deixar de usar de autoritarismo na administração e passar a ser espontânea, se desprender de todo autoritarismo ou hierarquia nas relações da escola. Paro (2002, p. 12) defende que para que isso seja possível, cabe à gestão escolar propor mecanismos para estimular a participação dos agentes da escola. E para criar essa cultura participativa a escola precisa desenvolver princípios típicos da gestão democrático participativa

Nesta direção Libâneo (2018, p 118) colabora em seus estudos desenvolvendo um conjunto de princípios da gestão democrático-participativa. Dentre os quais estão a autonomia da escola e da comunidade firmada pela presença do projeto pedagógico, relação orgânica entre o gestor e os membros da equipe escolar, envolvimento da comunidade no processo educativo, o planejamento das atividades, a formação continuada que vise o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da escola, utilização de informações concretas e análise de cada problema (democratização das informações), avaliação compartilhada e relações humanas produtivas e criativas.

A partir das contribuições de Libâneo (2015 apud: CARVALHO et.al (2019), abordaremos alguns princípios orientadores da organização e gestão escolar democrático-participativa. Iniciaremos pelo princípio da autonomia.

A autonomia é à capacidade de tomar decisões de forma compartilhada e comprometida fazendo uso da competência coletiva, organizada e articulada, com a finalidade de resolução dos problemas e desafios educacionais e alcance dos objetivos propostos, tomando para si a responsabilidade pelos resultados dessas ações, ou seja, assumindo sua autoria e se apropriando de seu significado, se tornando, o meio para a democratização escolar, como defende Luck (1981, p. 20): “A autonomia é uma necessidade, quando a sociedade pressiona as instituições para que

realizem mudanças urgentes e consistentes, para que respondam com eficácia e rapidamente as necessidades locais e da sociedade globalizada,[...]”. Na concepção democrático-participativa da gestão escolar, a autonomia é peça fundamental, pois, garante a cada indivíduo envolvido na escola o poder de autogovernar-se, de decidir sobre seu propósito, de se sentir parte ativa do processo.

A Instituição educativa quando pensa na realidade local e da sociedade prepara sujeitos autônomos que passam a ter o poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, podendo então fazer seu próprio caminho da forma que achar conveniente envolvendo toda a comunidade escolar que passa a se sentir corresponsável pelo bom andamento da escola.

Em seu sentido específico, a autonomia pode ser definida como o poder que uma instituição tem de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, para que se mantenha relativamente independente do poder central e possa administrar recursos financeiros.

Em termos de funcionamento propriamente dito, as escolas podem traçar seus próprios caminhos, envolvendo professores, funcionários, alunos, pais e comunidades em geral. Na explicação de Libâneo (2015, p. 119), trata-se de uma autonomia relativa, já que as escolas públicas integram sistemas escolares e dependem de políticas públicas. Assim, o controle local e comunitário não pode deixar de pensar sobre as responsabilidades e sua atuação junto aos órgãos que fazem parte do sistema escolar.

O outro princípio definido por Libâneo (2012) é a relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar, este princípio está inteiramente ligado ao exercício da gestão participativa sob supervisão e responsabilidade do diretor. A equipe elabora o projeto pedagógico-curricular, toma decisões juntamente a discussões com a comunidade escolar mais ampla e aprova um documento orientador. A partir disso, o/a diretor/a coordena sua implementação, direcionando as atividades para cada sujeito da equipe escolar.

Nesse princípio estão presentes a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo.

Por outro lado, a participação implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e avaliação dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas conforme uma mínima divisão de tarefas e de profissionalismo de todos. Significa dizer que, “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação” (LIBÂNEO, 2015, p. 120).

O envolvimento da comunidade no processo escolar é outro princípio

orientador da organização e gestão escolar. Os vínculos com a comunidade educativa se dão basicamente com os pais, entidades e organizações paralelas às escolas. Os pais e outros representantes integram o Conselho Escolar na participação para elaboração do projeto político-pedagógico, bem como acompanhamento e avaliação do funcionamento da escola.

Os conselhos de escola surgiram no início da década de 1980, representando esperanças de instalação de uma efetiva democratização. Entretanto, ao mesmo tempo, havia temores de que os Conselhos pudessem assinalar uma intromissão dos pais, alunos e professores e, então, interferir demasiadamente na direção da escola.

O balanço realizado por Paro (1999, p. 210), entre as décadas de 1980 e 1990, aponta que, embora a democracia ideal não tivesse sido implantada, ela foi exercida na prática de gestão escolar cotidiana. Outra constatação recai sobre o fato de que, apesar dos temores de que a atuação dos Conselhos pudesse desorganizar a gestão escolar, percebeu-se que é possível conviver com outros sujeitos que podem contribuir para a construção e reflexão crítica sobre os princípios que norteiam a direção e o funcionamento da escola. Contudo, essas constatações não garantiram a inexistência de problemas quanto a inserção e atuação dos Conselhos nas escolas. Segundo o autor, o maior dos problemas existentes é o fato de terem sido tomados, em geral, muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática.

O planejamento das atividades escolares é mais um dos princípios da organização da gestão escolar participativa. Esse planejamento é necessário, pois a escola tem objetivos a serem alcançados e para alcançar esses resultados o trabalho pedagógico precisa estar bem estruturado, daí a importância do projeto pedagógico, ele contém todas as informações referentes a escola, esse projeto deve ser discutido e analisado pela equipe escolar, tornando-se norteador das atividades desenvolvidas na escola.

A formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da escola também é um princípio da gestão participativa, a escola é um espaço de aprendizado e precisa valorizar e promover o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica de seus membros.

Para uma melhor qualidade no serviço oferecido pela escola, às pessoas que trabalham nela precisam estar em constante aperfeiçoamento profissional, e a direção escolar deve conhecer o perfil dos seus colaboradores, observar e avaliar o desenvolvimento do processo de ensino, promover o compartilhamento de boas experiências docentes, promover momentos de estudos e aprendizado.

A escola participativa precisa primar pela democratização das informações. Esse princípio, como confirma Carvalho et.al (2019, p. 6), está baseado na coleta de dados e de informações reais e verdadeiras, na análise

dos problemas (causas, aspectos, soluções).

Investigar tudo que acontece no espaço escolar com um olhar atento e sensível a tudo que permeia a escola, utilizar canais de comunicação que levem as informações a todos da comunidade, para que assim acelere o conhecimento das decisões e das ações da escola.

Depois de tomada as decisões, elas devem ser analisadas de forma compartilhada, pois essas decisões e procedimentos organizativos precisam ser acompanhados e avaliados partindo do pressuposto da relação harmoniosa entre gestão e membros da equipe escolar. Lembrando que as ações da escola estão voltadas para as atividades pedagógicas e sempre estarão em processo avaliativo pela direção, professores e comunidade.

O princípio das relações humanas produtivas e criativas, diz respeito às relações interpessoais para a promoção da qualidade do trabalho na escola, primando por essas relações, valorizando as experiências pode-se melhorar o trabalho de toda equipe escolar favorecendo um clima de trabalho sadio, amistoso, sem relações de autoritarismo.

A qualidade no trabalho pedagógico está ligada as relações de respeito e confiança entre os membros da escola.

A revista desses princípios, por um lado, endossa a importância do Conselho e seu papel estratégico no processo de democratização e de construção da cidadania, mas também convoca a gestão escolar a promover estratégias de participação na escola, uma vez que esta precisa ser gradativa e constantemente construída.

SAIBA MAIS

Assista ao vídeo “Conselho Escolar e educação com qualidade social: gestão democrática da educação” - Domínio Público.

Os professores pesquisadores Prof. Dra. Regina L. Gracindo da UNB, Prof. Dr. Lauro Carlos Vitis da FURB, Prof. Dra. Márcia Ângela Aguiar da UFPE discutem sobre a escola como um espaço de exercício da cidadania.

Fonte: <https://youtu.be/g6WzLDahstE?si=gkdRQt2XmbVpRikJ>

3.3. A gestão escolar e a construção da cultura democrática

A educação pública, a partir dos anos 80, passou a ter como foco de preocupação a qualidade do ensino oferecido, e neste sentido, compreende-se que essa qualidade está associada ao tipo de gestão realizada no contexto escolar, uma vez que a educação necessária para promover

os princípios da cidadania está ligada às diferentes formas de concepção de educação, de homem e de sociedade.

Neste sentido, uma educação democrática se faz pela ação dos atores envolvidos, como o diretor, pedagogos, alunos, professores e outros profissionais que constituem o espaço escolar.

É preciso compreender que a gestão não se resume em ações de ordem administrativa no interior da escola. A mesma está diretamente ligada a outras instâncias, numa relação vertical entre os órgãos da administração, e “nessa relação verticalizada, as escolas se percebem sem poder de decisão e o necessário envolvimento dos sujeitos que atuam no seu interior não ocorre na intensidade requerida” (CERQUEIRA, 2000, p. 30).

Por outro lado, de todas as instâncias que compõem o sistema de ensino, é na escola que se caracteriza mais amplamente a democracia, pois as relações, neste caso, apresentam-se de maneira horizontal.



Figura 7: Cultura democrática na sala de aula
Fonte: Foto de RDNE Stock Project, 2024

Sobre a participação de educadores, alunos, funcionários e pais, nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, Schwartz (2010) à luz dos estudos desenvolvidos por Paro (2001), aponta algumas questões que podem ser discutidas a fim de se compreender melhor a complexidade da construção da cultura democrática na escola.

A primeira questão se refere a postura do diretor da escola, uma vez que ele próprio precisa ser uma pessoa democrática, pois “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la” PARO, 2001, p.9)

A segunda questão diz respeito às convicções do diretor quanto às vantagens de uma gestão democrática. Estando o diretor convencido de que deseja para a escola uma gestão democrática, o processo para que a mesma se torne uma realidade é facilitado e, assim, o seu papel será o

de convencer aos outros segmentos da comunidade escolar a se empenharem para que as mudanças necessárias se estabeleçam.

A terceira questão se refere ao reconhecimento de que, o processo de tornar efetiva a gestão escolar democrática exige aprendizagem, ou seja, “a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar” (PARO, 2001, p.17). De acordo com as relações existentes na escola, como já mencionamos em outro momento, os sujeitos envolvidos estarão aprendendo a conviver em um espaço coletivo em que as situações são propícias para o debate e a reflexão coletiva.

A quarta questão que se pode apontar é a necessidade de identificar e enfrentar as dificuldades encontradas. Em cada contexto podem aparecer diferentes dificuldades que inibem a prática de uma gestão democrática e cada uma deve ser percebida como um desafio.

Esse levantamento nos revela que praticar a gestão democrática na escola pública não é fácil. São muitos os sujeitos envolvidos e cada um apresenta pontos de vista que podem divergir dos demais. Entretanto, o respeito à coletividade é que fornece as bases para a interação dentro de um espaço democrático. Neste sentido, construir uma relação de parceiros dentro da comunidade escolar pode ser condição determinante para solução de problemas.

A participação de alunos e professores nas decisões requer aprendizagem, o que representa um dos desafios enfrentados pela escola, e sendo assim, este espaço não pode mais considerar a aprendizagem de conteúdos o único objetivo a ser alcançado. Consequentemente, a sala de aula sofre mudanças para que o aluno adquira habilidades de participação.

Neste sentido, o professor passa a ser, portanto, um dos agentes colaboradores para uma cultura democrática de gestão escolar, pois é com ele, em sala de aula, que as oportunidades para o diálogo e as reflexões acontecem.

No entanto, a qualidade desta participação depende, principalmente, do grau de conscientização do papel dos atores envolvidos no processo de elaboração desses instrumentos e da maneira como as relações ocorrem no cotidiano da escola, uma vez que o projeto político pedagógico não pode ser compreendido simplesmente como um documento legal, da mesma forma como o Conselho Escolar não pode representar apenas um grupo de pessoas que tomam decisões isoladas. Ambos precisam ser percebidos como uma expressividade do conjunto de pessoas envolvidas no compromisso político da educação da instituição que representam.

SAIBA MAIS

Na série “Fazendo Escola”, especialistas discutem ideias e apresentam propostas de trabalho referentes à gestão democrática a partir de documentários que retratam experiências bem-sucedidas em escolas brasileiras do ensino médio. O programa apresenta o processo de construção da gestão escolar no Brasil, debatendo a questão desde o tempo dos jesuítas, passando pelo Manifesto dos Pioneiros e pela luta rumo à redemocratização, até os dias de hoje.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IcTVOtoCH-4>

CAPÍTULO IV

O PLANEJAMENTO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Profa. Dra. Ana Paula Rufino dos Santos

Neste capítulo, trataremos do planejamento escolar focalizando nossa atenção nos procedimentos de elaboração e revisão de projetos políticos pedagógicos, trazendo uma breve discussão sobre políticas de controle social. Estudaremos aspectos fundamentais sobre o Projeto Político Pedagógico abordando conceitos e práticas na gestão escolar.



Figura 8: Planejamento
Fonte: Foto de Pavel Danilyuk, 2024.

4.1. O planejamento escolar

Para iniciar essa breve discussão, trazemos algumas referências para responder a pergunta: o que é planejamento?

Segundo Libâneo (1994) em seu livro “Didática”, o autor nos ajuda a perceber o planejamento escolar com uma tarefa educacional que inclui, tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação de acordo com os objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. Em suas palavras: “O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Existem três modalidades de planejamento, articulados entre si o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas.” E define três modalidades de planejamento, articulados entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas. Focalizaremos neste momento, no planejamento da escola e considerar sua importância na dinâmica educacional.

O planejamento, de acordo com Libâneo (1994, p. 6), deve ser definido como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” E nesta dinâmica, a escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais.

Para o autor, o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe, e por isso os elementos do planejamento escolar estão recheados de implicações sociais e têm um significado político. Por essa razão o planejamento, é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. Em linhas gerais, o autor concebe que o planejamento tem as seguintes funções:

- a) Explicar os princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que as segurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática.
- b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino.
- c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho pedagógico, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.
- d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir de consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais.
- e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e avaliação que intimamente relacionada aos demais.
- f) Atualizar os conteúdos do plano sempre que for preciso, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo dos conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagens dos alunos, aos métodos,

técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados nas experiências do cotidiano. g) Facilitar a preparação das atividades pedagógicas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar.

g) Replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem. Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade.

Na percepção de Moretto (2007, apud: NICOLAU, 2015, p. 14), que a ação de planejar é também uma forma de prevê situações ou necessidades reais dentro do âmbito educacional. E sendo assim, faz-se necessário que o mesmo se estruture por meio de atitudes, ações e conhecimentos científicos ou acadêmicos por meio dos quais cada situação virá a ser desenvolvida, buscando inserir o processo educacional dentro do contexto real da sociedade.

Nesta direção, Gandin (1995), destaca que o planejamento pode ser definido como um instrumento capaz de contribuir para a superação de rotinas diárias, sendo expresso como estratégia de organização da ação docente de todo educador. Sendo essencial para o contexto pedagógico, na medida que contribui para o embasamento teórico necessário à realização de uma aula de qualidade. E acrescenta que, a ação de planejar está ligada ao ato de refletir acerca das melhores maneiras de realizar determinada tarefa, objetivando alcançar determinadas metas pré-estabelecidas. Em outras palavras, o planejamento como uma organização prévia, orienta o “caminho a ser trilhado”, apontando à concretização de maneira organizada daquilo que foi desejado.

No ambiente escolar, para que aconteça a participação de todos, Nicolau (2015, p. 20) destaca a necessidade do planejamento desenvolvido de acordo com as propostas previstas no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino e que este seja pensado coletivamente e democraticamente, pois, todos têm que pensar e planejar para fazer e agir, nas tomadas de decisões coletivamente na relação entre direção, educadores e comunidade escolar.

O estudo realizado por Nicolau (2015), revela que vários autores no campo da educação, são unânimes em afirmar que quando o planejamento escolar é desenvolvido por meio de um procedimento democrático é possível estabelecer uma educação de qualidade, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma participação consciente.

Na afirmação de Ledesma (2008), para estabelecer um método educativo eficaz que possa interferir na realidade, refletindo criticamente no desenvolvimento das pessoas, é fundamental que a gestão, o administrativo e o pedagógico estejam conectados, pois a prática democrática e emanci-

patória é quem gerará toda a ação e eventualmente interferirá positivamente na racionalidade e na unilateralidade da tecnocracia.

Quanto à elaboração do planejamento, Paro (2002) estabelece que o processo de planejar induza os sujeitos a participarem e discutirem acerca do ato, vinculando suas metas e, conseqüentemente, alcançando melhor organização, de modo que os sujeitos possam participar de todas as ações realizadas, desde sua elaboração até a realização do planejamento que foi determinado.

No entendimento de Galina (2008) destaca que a base de um processo de gestão democrática é a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, sendo que a referida ação é desenvolvida pensando na participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Sendo assim, desenvolver valores e princípios da gestão democrática somente será possível se, na íntegra do processo, preserve-se a coerência entre o diálogo e a prática, visando o comprometimento conjunto de todos os elementos. Suas conexões com os princípios da gestão democrática serão expressas pelos resultados dos debates coletivos, os quais serão o eixo principal das demandas observadas na construção do referido documento.

SAIBA MAIS

Para ampliar a discussão, assista ao vídeo “Fazendo Escola: A história e os caminhos da gestão escolar”, especialistas discutem ideias e apresentam propostas de trabalho referentes à gestão democrática a partir de documentários que retratam experiências bem-sucedidas em escolas brasileiras do ensino médio. Apresenta o processo de construção da gestão escolar no Brasil, debatendo a questão desde o tempo dos jesuítas, passando pelo Manifesto dos Pioneiros e pela luta rumo à redemocratização.

Fonte: <https://youtu.be/lcTVOtoCH-4?si=VbZriChK-Dim-a5n>

4.2. O projeto político-pedagógico como trabalho pedagógico

O projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, na busca pela melhoria da qualidade do ensino. Vamos refletir acerca da construção do projeto político-pedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

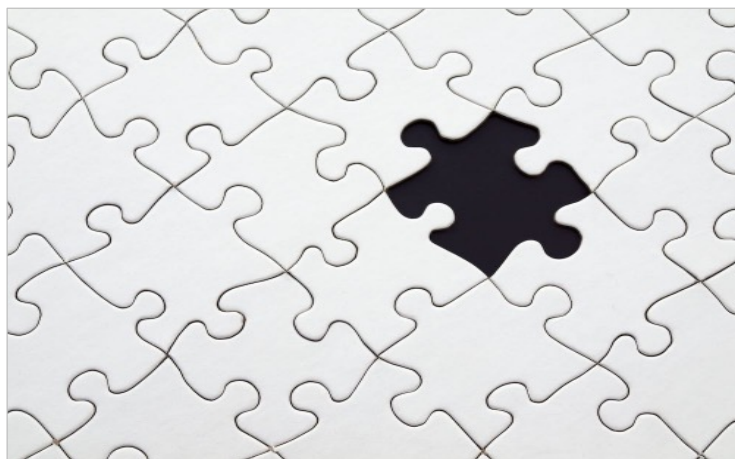


Figura 9: Construção do projeto pedagógico
Fonte: Foto de Pixabay, 2024.

Nas palavras de Veiga (2002): “ao construir os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Olhamos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente” (VEIGA, 2002, p. 9).

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico está sendo encarado como algo para além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. É algo a ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, 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.

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani 1983, p. 93).

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. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável.

Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas

da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

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 e autoritárias, rompendo com a rotina da burocracia que permeia as relações no interior da escola, as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

O projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. Buscar uma nova organização para a escola constitui, portanto, uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários.

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. Significa dizer que, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade.

A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade. A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita.

A igualdade de condições para acesso e permanência na escola se configura em um dos princípios. Saviani (1983) alerta, ainda, para o fato

de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

E na sequência temos, a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos. A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada a outra; cada uma delas tem perspectivas próprias. A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados.

Demo (1994, p. 14), afirma que a qualidade formal: “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”. Ou seja, a qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer “a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO 1994, p.14).

Nesta perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana. A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem.

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico.

Nestes termos, como já pontuamos no capítulo 3, a gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto

político-pedagógico ligado à educação das classes populares.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. O que possibilita entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

Liberdade é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade.

A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas. E a liberdade na escola, como propõe Veiga (2002), deve ser pensada na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo.

Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político pedagógico. A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a garantia da articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino.

A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada. O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica” (Veiga e Carvalho 1994, p. 11).

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. Contudo, a realidade da educação pública consta com desafios a serem ultrapassados, para a efetivação da formação continuada dos profissionais.

A escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade. E então, passarem a fazer parte dos programas de formação continuada, questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras. Pois, como afirma Veiga e Carvalho (1994, p. 50): O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera “repetidora” de programas de “treinamento”, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais.”.

4.3. A educação de qualidade

O projeto político-pedagógico, ao dar uma nova identidade à escola, contempla em suas reflexões a questão da educação de qualidade, entendida aqui nas suas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica, a social e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias, como veremos a seguir sob a ótica de vários autores.

A primeira dimensão coloca em evidência os instrumentos, métodos e técnicas. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a determinados conteúdos. Demo (1994, apud: VEIGA, 2009p. 169) afirma, com muita propriedade, que a qualidade formal “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos, diante dos desafios do desenvolvimento.” Enquanto a qualidade social e política é condição imprescindível de participação democrática. Está voltada para os fins, os valores e os conteúdos.

Concordamos com Veiga (2009), ao defender que a qualidade social e política é condição imprescindível de participação democrática. E está voltada para os fins, os valores e os conteúdos. Mas, o que é qualidade?



Figura 10: Educação de qualidade
Fonte: Foto de RDNE Stock Project, 2024.

O termo qualidade, na origem da palavra, significa propriedade. Em termos usuais, refere-se a um atributo ou condição das coisas ou das pessoas, capaz de distingui-las das outras ou de lhes determinar a natureza. Sendo usado numa escala de valores, significa, qualidade que permite avaliar e, conseqüentemente, aprovar, acertar ou recusar algo. No âmbito da prática social, a qualidade é objeto de observação em diferentes espaços e momentos da produção da vida social.

A educação de qualidade, de acordo com a autora, é sustentada por dois eixos: o da igualdade e o da inclusão. E por isso, se faz necessário fortalecer as condições de acesso, sucesso e permanência do aluno na escola, bem como o desenvolvimento de estratégias para a integração de diferentes instituições educativas da sociedade e investir, simultaneamente, na educação básica e na educação superior. Em seu entendimento, essa estratégia diz respeito à ação coordenadora do poder público, e entre este e a sociedade.

A conquista da qualidade social e política da educação é uma tarefa conjunta dos gestores do sistema público de ensino, da organização, dos profissionais da educação, dos pesquisadores e especialistas, da comunidade escolar, enfim, de toda a sociedade envolvida no processo educacional. Portanto, a educação de qualidade só atinge seu sentido na prática pedagógica nas interações vividas entre professores, alunos, pais e responsáveis, funcionários e representantes da comunidade, em suas experiências, processos e resultados.

Para isso, é imprescindível a ruptura com a concepção conservadora de educação que incide na própria organização do trabalho pedagógico da escola, na vida escolar dos alunos, no que fazem e como fazem, o que vivem e como vivem. Por outro lado, a ruptura implica condições favoráveis que ofereçam recursos financeiros necessários, condições e processos para que se possa atingir a prática pedagógica em sua essência.

As colocações de Veiga (2009) nos mostram que não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir em prol do processo de construção da educação de qualidade. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com seus próprios critérios e prioridades.

Esta escola, procura cumprir a função de socialização, sugerindo os mecanismos necessários à sua efetivação, tais como a seleção e organização dos conteúdos de cada disciplina; a forma e o sentido da organização das atividades escolares; o grau de participação dos alunos na configuração das formas de trabalho; a organização do tempo e espaço na sala de aula; os mecanismos e estratégias de valorização das atividades desenvolvidas pelos seus atores; e o clima de relações sociais, norteado por atitudes de colaboração e solidariedade.

A escola, no processo de construção da educação de qualidade, deve transformar-se numa comunidade do diálogo coletivo. Tendo em vista que a reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O ponto de partida para a realização dessa tarefa é o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico, e isso implica fazer rupturas com o existente e avançar.

A construção, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico requerem continuidade das ações, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de uma sistemática de avaliação de cunho emancipatório.

Pensar hoje a escola no bojo da gestão democrática significa, sobretudo, um esforço tanto de revisão de suas bases e ousar fazer, bem como de propor alternativas viáveis, capazes de concretizar o projeto político-pedagógico, coletivamente concebido dentro de uma perspectiva mais ampla.

Nessas reflexões, não podem ser esquecidas as especificidades do contexto local, em que está inserida a escola, ante às determinações do global. A gestão democrática deve ser compreendida não apenas como um princípio, mas também como um objetivo a ser atingido, para configurar-se como uma prática educativa inserida no contexto da escola.

Para que a escola assuma sua função social e, ao mesmo tempo, enfrente seus desafios atuais, a educação de qualidade deve ser a meta fundamental a ser atingida.

SAIBA MAIS

Para ampliar a discussão, assista ao vídeo “Quanto custa uma educação de qualidade?”. O professor José Marcelino Pinto traz uma discussão em torno da importância de conhecer tudo isso para entender melhor a realidade e as perspectivas das escolas do Brasil de hoje. Para ampliar e melhorar a qualidade da escola pública brasileira, antes de tudo é necessário conhecer e entender os principais desafios e demandas.

Fonte: https://youtu.be/UKD0UIY_vo8?si=c_LacuPz6y4NrA6b

4.4. Construindo o projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico, como já mencionamos, é entendido, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. E sua construção parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

O que pretendemos enfatizar neste ponto, é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se produzir uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico.

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



Figura 11: O projeto pedagógico da escola
Fonte: Foto de Rohn Lach, 2024

A elaboração de uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. À luz das análises feitas por Veiga (2009), consideramos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção e/ou revisão do projeto político-pedagógico.

A autora define sete elementos básicos que podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. A escola persegue finalidades.

É importante ressaltar que é fundamental ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados. Cabe refletir sobre algumas perguntas estruturantes, tais como:

- a) Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?
- b) Como é perseguida sua finalidade cultural, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?
- c) Como a escola procura atingir sua finalidade política e social; ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?
- d) Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?
- e) Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais as que estão relegadas e como elas poderão ser detalhadas em nível das áreas, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático.

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania.

Vale lembrar, que a consecução desse processo depende da autonomia que a escola dispõe na determinação das finalidades e, conseqüentemente, seu desdobramento em objetivos específicos. Essa colocação está sustentada na ideia de que a escola deve assumir, como uma de

suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Nesse sentido, interessa alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação.

Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política educacional de modo que não passe de uma mera executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

Fazendo referência à estrutura organizacional, a escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros.

Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas, todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica). As pedagógicas, que, teoricamente, determinam a ação das administrativas, “organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades” Alves (1992, apud: VEIGA, 2009, p. 10).

As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder.

A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola solicita indagar sobre suas características, seus espaços de poder, seus conflitos, sobre o que sabemos da estrutura pedagógica, o tipo de gestão está sendo praticada, as mudanças desejadas e necessárias na escola, no organograma, como se constitui e qual é a lógica interna, quais as funções educativas predominantes e como são vistas a constituição e a distribuição do poder, e ainda, quais aos fundamentos regimentais.

Enfim, caracterizar do modo mais preciso possível a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo ensino-aprendi-

zagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e possíveis de execução.

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social.

Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam –, que conduz a fragmentação e ao consequente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina.

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende.

Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando consequentemente a construção de uma nova forma de organização.

O currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. E a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto

da cultura popular.

O currículo expressa uma cultura. O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado. O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar.

O quarto ponto refere-se a questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado, o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as “mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar” (Cornbleth 1992, p. 56).

Deste modo, toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. Controle social na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para a contestação e a resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares.

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor.

A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, por conseguinte, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes deixa de ser utilizado e controlado pela administração e pelo professor.

Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo integração que conduz a um ensino em extensão.

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

O processo de decisão na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador. Uma estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão. Isto requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para que isso seja possível há necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

As relações de trabalho. É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso todo esforço de se criar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola.

Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder. A partir disso novas relações de poder poderão ser construídas na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

No conjunto dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico está a avaliação. Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos a reflexão com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico.

A avaliação do projeto político pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender as causas da existência de problemas bem como suas relações,

suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

A avaliação a partir de uma perspectiva global, analisa o projeto político-pedagógico, não como algo estanque desvinculado dos aspectos políticos e sociais. Acolhe as contradições e os conflitos. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras.

Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Considerando a avaliação dessa forma é possível salientar dois pontos importantes. Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico. Segundo ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos. E enquanto processo, envolve a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematização e a proposição de alternativas de ação no momento de criação coletiva.

Em última análise, a escola, para se apartar da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico precisa criar condições para gerar uma outra forma de organização do trabalho pedagógico.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta.

A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

SAIBA MAIS

Para ampliar a discussão, assista ao vídeo “Roda de Conversa”, em que Ilma Passos Veiga, Celso Vasconcelos e Ana Lúcia Amaral comentam as partes constitutivas do Projeto Político-Pedagógico.

Fonte: https://youtu.be/zXH9_2ojgng?si=ikX9N8LUZ2VG0rYw

4.5 Concepções de organização curricular

Como vimos, o Projeto político-pedagógico é um documento importante da escola pública. É inegável a importância do projeto pedagógico, particularmente quando se assume o seu significado como projeto político-pedagógico, o que ocorre quando o seu processo de elaboração e

implementação se pauta pelo princípio democrático da participação e, portanto, como um dos elementos do exercício da gestão escolar democrática, pois envolve a articulação direta desta com as práticas de participação social.

Tendo em vista a efetiva necessidade de participação nas decisões escolares dos agentes que concretizam a escola como instituição social, se faz necessário levar em consideração algumas questões, a partir das apreciações feitas por Azevedo (2007).

No seu entendimento, ainda que a realidade demonstre que há inúmeros problemas a superar para que a nossa população usufrua de uma educação de qualidade, mudanças já são possíveis de serem vislumbradas nos processos políticos no sentido da participação. Num movimento de permanente diálogo, as tentativas de impor um tipo de gestão da educação propiciaram a institucionalização de canais de participação e decisão na escola, a exemplo dos Conselhos Escolares, Grêmios estudantis.

Por outro lado, a autora nos lembra que saímos de uma tradição histórica de centralização das decisões, para nos defrontarmos hoje com uma outra realidade, manifesta na valorização do local como espaço de decisão. Os canais acima citados e a valorização do local podem ampliar a própria valorização da escola no sentido de sua pertença a uma determinada comunidade, (espaço das suas crianças, adolescentes e jovens na condição de alunos) e aos grupos dos demais atores que a compõem, podendo se forjar uma configuração das decisões.

Para a autora, é preciso considerar que, na condição de uma instituição social, cada escola desenvolve ritos e práticas exercidos pelos atores que, no seu interior, ou mesmo no seu entorno, desempenham papéis e funções distintos: grupo de gestores, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade. De um lado, esses ritos e práticas possuem uma direta vinculação com a história da escola, com as características da comunidade em que se insere, com as formas de percepção da realidade dos que a fazem e das relações que estabelecem entre si. Por outro lado, é a institucionalização daquelas práticas que torna a escola uma instituição social, forjando as regras pelas quais ela exerce os seus papéis fundamentais: criação e transmissão de saberes, socialização dos futuros cidadãos, desenvolvimento de competências profissionais, tudo de acordo com seus limites e possibilidades.

Portanto, o processo de construção e implementação do projeto político-pedagógico, como um instrumento de gestão democrática, para não cair num vazio, não pode abrir mão da participação ativa dos atores locais: a comunidade escolar, através de práticas que considerem e se adaptem às especificidades de cada escola e à sua cultura, manifestas nos ritos e práticas dantes mencionados e na consideração da origem dos mesmos.

Neste último tópico de nosso curso, vamos analisar organização curricular da escola pública reconhecendo o processo de elaboração do Projeto

Político Pedagógico, tomando como base trabalho de LIBANEO (2015), no qual encontramos uma sugestão das etapas de ação junto à comunidade escola: O ponto de partida, representa uma iniciativa que promova o debate, e o “ponto de chegada”, anunciando o modo como a equipe envolvida na elaboração do projeto político-pedagógico pode chegar a consensos em torno de seu conteúdo. Vejamos, então, as sugestões de etapas para elaboração do projeto político pedagógico:

O ponto de partida. Representa uma etapa preliminar seria o estabelecimento de um plano geral por uma comissão de pedagogos e professores. Esse documento tem a função de iniciar o processo de formulação propriamente dito e mobilizar as pessoas para a discussão pública.

A partir desse documento, são montadas subcomissões responsáveis pela execução das etapas abaixo:

ETAPA 1 - Diagnóstico e análise da realidade da escola: este é o momento de identificar as dificuldades existentes, suas causas e os resultados obtidos até então com o planejamento feito em momentos anteriores. Através da metodologia da pesquisa participantes, pode-se mergulhar na realidade escolar observando as relações que se estabelecem dentro e fora da sala de aula, escutando diretamente os indivíduos que representam os diversos setores da escola, recorrendo a atas de reuniões, propondo encontros para o debate da questão.

ETAPA 2 – Definição de objetivos e metas. Levando-se em conta (a) as políticas e as diretrizes mais gerais do sistema escolar (b) as necessidades do contexto escolar erguidas pelo diagnóstico e (c) os desejos e as expectativas e da escola e da comunidade, formula-se os objetivos e metas a serem alcançadas no novo ano escolar.

ETAPA 3 – Determinação de procedimentos. A partir das metas traçadas, impõem-se a necessidade de determinar os procedimentos que serão utilizados para alcançá-las, levando em conta as prioridades e os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros). Esse é o momento de pensar quais atividades, curriculares e extracurriculares, poderão ser organizadas para alcançar as finalidades estabelecidas? Que recursos serão necessários para executá-las?

Como os diferentes setores envolvidos na instituição escolar e seus diferentes saberes contribuirão com a realização destas atividades?

O ponto de chegada. De posse dessas informações, é elaborado um novo documento por uma nova comissão, que pode ser estudado previamente por ela e depois discutido e aprovado. Depois do debate, é elaborado, então, o documento final. E o ideal é que uma comissão de acompanhamento e avaliação do projeto reúna-se periodicamente para analisar criticamente as condições de realização do projeto e seus resultados, convocando todas as organizações envolvidas em sua formulação para revisões, se necessário.

Observe a seguir a sugestão dos tópicos do roteiro para elaboração do projeto político-pedagógico apresentada por Libâneo (2015, p. 136):

1. Contextualização e caracterização da escola
 - 1.1. Aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos.
 - 1.2. Condições físicas e materiais.
 - 1.3. Caracterização dos elementos humanos.
 - 1.4. Breve história da escola (como surgiu, como vem funcionando, administração, gestão, participação dos professores, visão que os alunos têm da escola, pais, escola e comunidade).
2. Concepção de educação e de práticas escolares
 - 2.1. Concepção de escola e de perfil de formação dos alunos
 - 2.2. Princípios norteadores da ação pedagógico-didática.
3. Diagnóstico da situação atual
 - 3.1. Levantamento e identificação de problemas e necessidades a atender
 - 3.2. Definição de prioridades
4. Objetivos gerais.
5. Estrutura de organização e gestão
 - 5.1. Aspectos organizacionais
 - 5.2. Aspectos administrativos
 - 5.3. Aspectos financeiros
6. Proposta curricular.
 - 6.1. Fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos
 - 6.2. Organização curricular (da escola, das séries e ciclos, plano de ensino da disciplina): objetivos, conteúdos, desenvolvimento metodológico, avaliação da aprendizagem.
7. Proposta de formação continuada de professores.
8. Proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica
9. Formas de avaliação do projeto

Sabemos que existem diversas sugestões de roteiros para sua formulação. De um modo geral, o projeto deve dar conta de apresentar o conteúdo em torno das razões, princípios, objetivos e procedimentos. Leia a apresentação de cada projeto político pedagógico a abaixo e faça uma análise das diferentes formas de organização dos elementos essenciais que caracterizam a unidade escolar neste documento. Vejamos a seguir:

Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Alice Antenor de Souza. Sumaré/SP:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Alice Antenor de Souza, além de ser uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, permite a revelação da identidade da Instituição, de suas concepções e de seus sonhos. Além disso, define a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da Escola, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, documentos nortea-

dores das ações educativas. O PPP da Escola Estadual Alice Antenor de Souza leva em conta a trajetória da sua comunidade escolar, a história e cultura, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para as crianças e os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso com a sociedade, em prol de uma educação que busca elevação da qualidade formal e política. Para a construção desse documento realizamos encontros coletivos com professores, alunos, Grêmios Estudantis, pais e funcionários, para dialogar sobre o Projeto Gestão Democrática. Levantamos metas e objetivos para serem alcançados de médio a longo prazo, a partir da Visão e Missão da Escola, posteriormente realizamos pesquisa com os alunos em sala de aula, em busca de dados relativos às suas crenças religiosas, taxa de desemprego dos pais e responsáveis, quantitativos de abandonos e retenções nos últimos três anos (2014 a 2016). Consideramos que em resposta ao compromisso das suas missões, a educação deve organizar-se, em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida humana, serão pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a ser. Os pilares da educação podem ser compreendidos como: Aprender a aprender: Esta aprendizagem deve ser encarada como um meio e uma finalidade da vida humana, já que a educação deve ser pensada e planejada para ocorrer em todas as fases da vida. É um meio, porque pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o cerca, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. 6 Aprender a fazer: Aprender a conhecer e aprender a fazer estão indissociáveis. No entanto, a segunda aprendizagem está estreitamente ligada à questão da formação profissional. Nas sociedades assalariadas que se desenvolvem a partir do modelo industrial ao longo do século XX, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou cada vez mais imaterial e acentuou o caráter cognitivo das tarefas. Aprender a fazer conduz o ser humano a lidar com situações de emprego, trabalho em equipe, desenvolvimento corporativo e valores necessários para cada trabalho. Aprender a viver: Essencial à vida humana, para a convivência em sociedade interativa. Aprender a compreender o próximo, desenvolver percepção, estar pronto para gerenciar crises, participar de projetos comuns. Descobrir que o outro é diferente e saber encarar essas diversidades. Aprender a ser: Desenvolver pensamento crítico, autônomo, criatividade, conhecimentos, o sentido ético e estético perante a sociedade. Não negligenciar o potencial de cada indivíduo, contribuir para o desenvolvimento e formação de juízos e valores do ser autônomo, por que a diversidade de personalidades gera a inovação na sociedade. (SÃO PAULO, 2017)

Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Anjo. Capitão Leônidas Marques/PR:

O Centro de Educação Infantil que queremos, constitui um local interessante onde o conhecimento e a aprendizagem acontece através do lúdico e de experiências concretas, com o estímulo a especificidades de cada faixa etária. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. De acordo com a poesia de Carlos Drummond de Andrade, um espaço onde se aprende sobre todos os movimentos do corpo, da natureza, a observar, a descobrir, amar, preservar, pensar, se expressar e procurar soluções. Onde possamos aprender brincado, transmitir conhecimentos dialogando e ensinar, a saber viver em comunidade. A organização dos espaços físicos colabora com o ambiente de aprendizagem, pois comunicam ideias com significados para uma melhor qualidade na educação. Pensando nisso toda a equipe escolar deve associar o espaço físico em relação ao processo de ensino e aprendizagem, pois a educação possui uma dimensão espacial, onde a realidade dos sujeitos deve estar inserida no contexto educativo. Associar os espaços como meio de aprender e ensinar, essa é a centro de Educação Infantil que queremos e precisamos ter. Para chegarmos ao Centro de Educação Infantil que queremos, necessitamos o envolvimento de toda a comunidade escolar, Secretaria de Educação Municipal e parcerias, visando um propósito claro e realista na busca de soluções, para sanar as dificuldades encontradas.

1. APRESENTAÇÃO O Projeto Político Pedagógico (PPP), da instituição educacional é o principal instrumento para planejamento e avaliação de ensino, essencial para um atendimento de qualidade, sendo um documento organizado a partir da efetiva participação das pessoas que fazem parte dessa comunidade escolar, deve contemplar um processo democrático de construção, capaz de envolver toda a comunidade escolar, partindo da realidade do educando traça-se um planejamento que represente suas reais necessidades e interesses. Compreender o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), enquanto espaço de produção do conhecimento, onde o professor será o mediador das reflexões e da contextualização dos conteúdos, e através do conhecimento adquirido, o aluno terá oportunidade de ser um cidadão consciente e transformador da realidade que está inserido, lutando por uma sociedade mais justa, com igualdade social e menos excludente. Ao se apresentar este documento, não se pretende esgotar sua discussão, podendo ser revisto sempre que houver necessidade, pois, este é um documento de possíveis alterações por ser dinâmico e flexível. (PARANÁ, 2020)

Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 46 de Ceilândia. Região Administrativa de Ceilândia/DF:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é ponto de partida para que ocorram análises, aprofundamento das percepções dos principais problemas da escola, das possibilidades daquilo que pode ser realizado e definição das responsabilidades individuais e coletivas, para assim, buscar superar os entraves detectados. É essencial que se tenha como prerrogativa a liberdade de expressão e a igualdade de condições, o que pode gerar mais satisfação e constantes melhorias no trabalho. O presente Projeto Político Pedagógico além de ser uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, visa demonstrar uma política pedagógica na gestão da Escola Classe 46 de Ceilândia, tendo como princípios básicos, a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a identidade pessoal de alunos, professores, servidores, pais e outros. Está pautado, ainda, na Lei Nº 4.751/2012, que dispõe sobre a gestão democrática nas Unidades de Ensino do Distrito Federal, no Currículo em Movimento da Educação Básica, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Distrital de Educação, na Proposta Pedagógica Carlos Motta da Secretaria de Estado de Educação do DF, Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, Diretrizes de Avaliação Educacional, bem como em outras diversas bibliografias que tratam sobre o assunto. A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 46 de Ceilândia leva em conta a trajetória da sua comunidade escolar, a sua história e cultura, anseios e necessidades, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso com a sociedade. Pretendemos com este Projeto Político Pedagógico analisar, diagnosticar as dificuldades encontradas nesta Instituição de Ensino e promover ações conjuntas objetivando melhorar a qualidade de ensino na Escola Classe 46 de Ceilândia. No mundo em que vivemos, com mudanças velozes, tanto tecnológicas quanto de saberes em geral, a EC 46 de Ceilândia tem como meta desenvolver permanentemente novas competências. Um ensino de qualidade que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade, deve também contemplar o desenvolvimento das capacidades que possibilitem adaptações às novas realidades do 8 mundo moderno, como o trabalho em equipe, relações interpessoais, o senso crítico, a criatividade, a resolução de problemas, cultivar os bens sociais, culturais, ambientais, etc. O processo de construção deste Projeto Político Pedagógico deu-se através de reuniões com o corpo docente, representantes dos pais, servidores, equipe gestora e também através de questionários enviados à comunidade escolar e, numa perspectiva de qualidade, deverá nortear a atuação da escola devendo ser constantemente avaliado e acompanhado, permitindo no decorrer do ano, reajustes que possam aperfeiçoá-lo, visando uma educação de excelência para todas as crianças. Em acordo com os nossos encontros, discussões e pontos em comum

e ainda pensando na gama de formações acadêmicas, pessoais e sociais de cada membro que contribuiu para a construção de nosso Projeto Político Pedagógico, enquanto escola buscamos criar um clima escolar que priorize a tolerância, o cotidiano escolar na cidadania e em prol dela, além da alta expectativa na aprendizagem dos alunos, pois acreditamos que todos podem aprender e que somos todos iguais nas diferenças, por isso precisamos de tratamentos pedagógicos específicos, bem planejados e acompanhados. O resultado dessa perspectiva pode e deve ser acompanhado por avaliações processuais e de resultado, notadamente transformadas. A escola que queremos é democrática, organizada e acessível a todos, facilitando aos seus usuários a aquisição de conhecimentos sistematizados já construídos no decorrer do tempo. A educação possibilita ao homem, em sua permanente busca do conhecimento, uma relação de autonomia com o mundo em que vive.

Conhecer é, portanto, o grande eixo do desenvolvimento humano. (BRASÍLIA, 2023)

Projeto Político-Pedagógico Escola Municipal de Tempo Integral José do Patrocínio. Seringueiras/RO:

Considerando o processo educacional de importância fundamental na construção efetiva do ser humano, durante todo o fazer pedagógico, é preciso entender o que mudou e o que precisa mudar. Nesta perspectiva é que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser avaliado continuamente para que, efetivamente garanta suas ações e objetivos. Veiga (2010), afirma que se torna necessária a participação crítica de todos os envolvidos, assim definindo o tipo de sociedade, cidadão e cidadã que desejam formar. A Escola Municipal de Tempo Integral José do Patrocínio, através de um processo contínuo de reflexão dos professores, equipe pedagógica, técnicos Educacionais e com a participação dos pais vem acompanhando e analisando as mudanças que acontecem na sociedade. Este processo de reflexão visa estabelecer uma postura crítica frente a tudo o que vem acontecendo, para atualizar permanentemente este projeto educativo. Esta atualização não significa simplesmente se adaptar ao que acontece, mas, principalmente, contribuir para que seus estudantes sejam devidamente preparados para as demandas e os desafios encontrados durante o processo de construção do saber, sempre na perspectiva de oferecer uma educação básica capaz de proporcionar a realização pessoal de cada um, sem desvincular essa realização pessoal do compromisso e responsabilidade que cada cidadão tem de contribuir para a realização mais ampla da coletividade. A Escola Municipal de Tempo Integral José do Patrocínio, entende que são necessárias algumas qualificações a serem desenvolvidas em cada estudante. Tem, portanto, uma visão integral capaz de compreender as peculiaridades e as individualidades cognitivas, emotivas, social, afetiva e intelectual visando contribuir para a efetivação da cidadania plena, necessária para a felicidade coletiva. A consecução destes atributos e o conjunto de finalidades constituem a razão do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral

José do Patrocínio, estabelecer ações paralelas as propostas pedagógicas emanadas da BNCC. A participação de todos, estudantes, pais ou responsáveis, Associação de Pais e Professoras, Técnicos Educacionais, professores, coordenação pedagógica, orientação e diretor, nessa construção é a forma que a Escola Municipal de Educação Infantil José do Patrocínio, exercita, na prática, os atributos de formação que fundamentam seu Projeto GOVERNO DE RONDONIA PREFEITURA MUNICIPAL DE SERINGUEIRAS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ DO PATROCÍNIO 6 Político Pedagógico. Todas as atividades a serem desenvolvidas terão como horizonte contribuir para a construção desses atributos. Além dos conteúdos que são trabalhados nas disciplinas que integram as áreas de conhecimentos relacionadas na grade curricular, a Escola Municipal de Tempo Integral José do Patrocínio, complementa-os com outros elementos de formação dos estudantes matriculados. Chama-os de Partes Diversificadas (Atividades de Oficinas Pedagógicas) do Projeto Político Pedagógico, que são: Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, Educação em Direitos Humanos e Informática. E a partir destes eixos que se sustenta a organização de diversos projetos educacionais. Construídos a partir da necessidade de desenvolver saberes ligados ao interesse da comunidade local visando garantir uma formação voltada as demandas exigidas pelo mercado de trabalho. Nessa perspectiva, os projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, são constantemente avaliados e sustentados a partir dos resultados alcançados. (RONDÔNIA, 2015)

Os aspectos fundamentais sobre o Projeto Político Pedagógico foram abordados neste capítulo na dimensão dos conceitos e práticas na gestão escolar. Estudamos o planejamento escolar focalizando nossa atenção nos procedimentos de elaboração e revisão de projetos políticos pedagógicos enquanto instrumento de organização escolar, trazendo à tona a discussão sobre educação de qualidade.

Referências

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: MINTO, César Augusto; OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

ALVES José Matias. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas**. Porto Edições Asa, 1992.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília, 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, Boris. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1986.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos, São Paulo, Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 Nov.2023.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC/Secad, 2004.

_____. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação. Escola Classe 46 de Ceilândia. **Projeto Político-Pedagógico**. Região Administrativa de Ceilândia/DF, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ec_46_ceilandia.pdf

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 121. jun/2011.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: O Longo Caminho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Dania Rafaela Ferreira et al.. **Gestão democrático-participativa & a tomada de decisões coletivas nas instituições escolares**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60666>>. Acesso em: 12/04/2020.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CORNBLETH Catherine. Para além do currículo oculto?. In: **Teoria Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1991..

DEMO Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, Papirus, 1994.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. Pioneira, 1999.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1976.

GALINA, Irene de Fátima. **Instâncias colegiadas**: espaços de participação na gestão democrática da escola pública. Caderno Temático - Gestão Escolar. Material pedagógico produzido no PDE. Maringá, 2008.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar**: desafios dos tempos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

_____. **Educação escolar: políticas**, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e Prática. São Paulo: Editora Heccus, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **A construção escolar das diferenças**. In: Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MELO, Beatriz Medeiros de (org.). **Projeto político pedagógico e gestão do trabalho escolar**. Coordenadoria Institucional de Educação a Distância. Maceió: Cied-UFAL, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/175202?mode=full>

NICOLAU, Adriane. **Planejamento no ambiente escolar**. Santa Cruz do Sul, 2015. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2015.

PARANÁ. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Anjo. **Projeto Político-Pedagógico**. Capitão Leônidas Marques, 2020. Disponível em: <https://www.capitaoleonidasmarques.pr.gov.br/admin/arq/pdf/PPP-2020-Pequeno-Anjo-HOMOLOGADO-2021.pdf>

PARO, Vitor Henrique. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JÚNIOR, M. A. **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. V.3. São Paulo: ENESP, 1999.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez. Editora, 2002.

RONDÔNIA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Escola Municipal de Tempo Integral José do Patrocínio. **Projeto Político-Pedagógico**. Seringueiras, 2015. Disponível em: <http://www.seringueiras.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/PROJETO-PEDAGOGICO-ESCOLAR-2020-PDF-PARA-PUBLICAR.pdf>

SANDER, Benno. **Administração da educação o Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Escola Estadual Alice Antenor de Souza. **Projeto Político-Pedagógico**. Sumaré, 2017. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/ppp-profa-alice-antenor-de-souza.pdf>

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Editora Cortez, 1983.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAUJO, Gilda Cardoso de; RODRIGUES, Paulo da Silva (orgs.). **Democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo**. Vitória: GM, 2 ed., 2010.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Planejamento escolar: um guia da prática docente. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/planejamento-escolar-um-guia-da-pratica-docente>

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009.

_____. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARVALHO, Maria Helena. A formação de profissionais da educação. In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

Lista de Ilustrações

Foto de CDC, 2024. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/crianca-filho-sala-de-aula-educacao-3992949/> . Acesso em: 15 de fevereiro 2024.

Foto de RDNE em Stock Project, 2024. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/garoto-menino-rapaz-filhos-6936137/>. Acesso em: 15 de janeiro 2024.

Foto de Yan Krukau, 2024. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/vista-aerea-vista-de-passaro-vista-de-topo-filhos-8613319/>. Acesso em 15 de janeiro 2024.

Foto de Nataliya Vaitkevitch, 2024. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/analise-pesquisa-negocio-empresa-7173047/> . Acesso em: 15 de janeiro 2024.

Foto de Monstera Production , 2024. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/arranjo-organizacao-combinacao-disposicao-9429448/> . Acesso em: 15 de janeiro 2024.

Foto de RDNE em Stock Project, 2024. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/brilhante-luminoso-iluminado-inteligente-8364058/>. Acesso em 15 de fevereiro 2024.

Foto de Esoje emprendet, 2024. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/eleicao-eleicoes-encontro-reuniao-17501007/>. Acesso em 15 de fevereiro 2024.

Foto de Pixabay, 2024. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/>

foto/interior-de-edificio-abandonado-256395/. Acesso em 19 de fevereiro 2024.

Foto de RDNE Stock Project. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/atividade-acao-movimento-filhos-8363570/> . Acesso em 19 de fevereiro 2024.

Foto de Pavel Danilyuk, 2024. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/oculos-caderno-notebook-lapis-6764186/>. Acesso em 19 de fevereiro 2024.

Foto de Pixabay, 2024. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/preto-e-branco-p-b-desafio-obstaculo-262488/> . Acesso em 19 de fevereiro 2024.

Foto de RDNE Stock Project, 2024. disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/classe-categoria-elegancia-sala-de-aula-8363017/> . Acesso em 19 de fevereiro 2024.

Foto de Rohn Lach, 2024. Disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/livro-criancas-filhos-classe-10638224/> . Acesso em: 19 de fevereiro 2024.

