UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRESA CRISTINA PISA COSTA

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INDAGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E O COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA (2013-2016)

CURITIBA
2019

ANDRESA CRISTINA PISA COSTA

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INDAGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E O COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA (2013-2016)

Dissertação parcial apresentada para Qualificação do Mestrado em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Iolanda Fontana

CURITIBA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

C756Costa, Andresa Cristina Pisa.
O projeto político-pedagógico: indagações sobre a formação continuada e o compromisso com a gestão democrática na escola pública Municipal de Curitiba (2013-2016) / Andresa Cristina Pisa Costa; orientadora Profª. Drª. Maria Iolanda Fontana.
138f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

1. Projeto político-pedagógico. 2. Formação continuada. 3. Gestão democrática. 4. Políticas educacionais. 5. Trabalho do pedagogo. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.
CDD – 379.8162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

Andresa Cristina Pisa Costa

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
INDAGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E O COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA (2013-2016)

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 29 de abril de 2019.

Dra. Anita Helena Schlesener
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Membros da Banca

Professora Dra. Maria Iolanda Fontana – Presidente de Banca – UTP

Assinatura — Conceito

Professora Dra. Andréa do Rocio Caldas - Membro Titular Externo – UFPR

Assinatura — Conceito

Prof.ª Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira - Membro Titular Interno – UTP

Assinatura — Conceito

AGRADECIMENTOS

À professora dra. Maria Iolanda Fontana, minha querida orientadora, pelos ensinamentos, por acreditar no meu potencial e conduzir minha pesquisa com sensibilidade técnica e humana.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Anita Helena Schelesener, Ariclê Vechia, Fausto dos Santos Amaral Filho, Josélia Schwanka Salomé, Maria Cristina Borges da Silva, Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Naura Syria Carapeto Ferreira, Pedro Leão da Costa Neto e Rita de Cássia Gonçalves. E à professora Andréa do Rocio Caldas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, cujas aulas “ajudaram a olhar” o conhecimento e o mundo, do mesmo modo que Eduardo Galeano relata no *Livro dos Abraços*.

Às professoras dra. Naura Syria Carapeto Ferreira, dra. Andréa do Rocio Caldas e dra. Maria Iolanda Fontana, participantes da banca, pelos apontamentos para melhor desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas estudantes do Mestrado, pelo que aprendemos juntos.

Às amigas que me acompanham na jornada da vida, pelo incentivo a ingressar no Mestrado.

À minha mãe Cecilia e ao meu pai Mario (in memoriam), pela vida e por, mesmo não tendo condições de estudar, sempre terem compreendido que o conhecimento é essencial para fazer-nos humanos, e me deram as condições necessárias para que eu pudesse ter uma trajetória acadêmica.

Ao meu esposo Eduardo, pelo amor, incentivo e companheirismo inefáveis ao longo de nossa história.

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de investigar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a formação continuada, para a escrita do mesmo, como ação teórico-prática da gestão democrática na escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no período de 2013 a 2016. Define-se como problema de pesquisa o processo de construção do PPP, articulado a uma ação de formação continuada, proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, efetivou o compromisso da gestão democrática com a formação humana na escola pública da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba? Tem como objetivos específicos: examinar a produção científica brasileira sobre a articulação entre processos de formação continuada, gestão democrática e construção do PPP; compreender a relação entre as políticas educacionais, a gestão democrática na escola pública e a construção do PPP; investigar o papel da formação continuada no processo de elaboração do PPP na escola pública, bem como analisar as Políticas Públicas para a construção do mesmo, definidas em âmbito nacional e no Sistema Municipal de Educação de Curitiba, e sua repercussão da formação continuada para construção do PPP. A abordagem da pesquisa é qualitativa e a análise fundamentada no método dialético na perspectiva do materialismo histórico. Portanto, a pesquisa apoia-se na relação dialética entre as análises documentais, legais e epistemológicas e os dados coletados, por meio de questionário aplicado em pesquisa de campo com 33 pedagogas das escolas da RME de Curitiba. Os principais autores que fundamentam as análises são: Ferreira (1998, 2003, 2012, 2017), Cury (2008, 2016), Dourado (2011, 2016), Saviani (1984, 2011, 2013, 2014, 2016), Veiga (1995, 2003, 2009, 2013). Constata-se,neste estudo, que o processo de formação continuada para a construção do PPP, bem como os materiais produzidos e elaborados pela SME, NREs e Escolas contribuíram significativamente para a superação da concepção de PPP como formalidade técnica-burocrática, o que indica a necessidade de políticas educacionais que visem processos de formação continuada articulados entre sistemas de ensino e escola, para a reflexão e elaboração compartilhada do PPP. Os questionários explicitaram que as equipes utilizam o PPP para orientar o seu trabalho, o planejamento de ensino, definir as atividades curriculares que visam a formação humana. O fator tempo foi o maior dificultador para o trabalho do pedagogo na construção do PPP, tanto para reunir o coletivo quanto para estudar. Aponta-se como um caminho a ser percorrido a consolidação da gestão democrática da educação, como princípio indicado nos marcos legais nacionais e da educação municipal de Curitiba, visto que a descontinuidade das políticas públicas voltadas à formação e valorização dos profissionais da educação da RME tem fragilizado o coletivo e precarizado as condições de trabalho para a materialização do PPP no chão da escola.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Formação Continuada. Gestão Democrática. Políticas Educacionais. Trabalho do Pedagogo.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the construction of the Political Pedagogical Project (PPP) and the role of continuing education in the writing this document. This process is understood as a theoretical-practical action of democratic management carried out in public schools in the Municipal System of Education in Curitiba, from 2013 to 2016. The research problem refers to the construction of the PPP articulated to a continuing education action proposed by the Municipal Secretariat of Education (SME, in the Portuguese acronym) of Curitiba; did it put into practice the democratic management of human formation in the public schools from the Municipal System of Education of Curitiba? The study aims to examine the Brazilian scientific production about the articulation between the processes of continuing education, democratic management and the construction of the PPP; to understand the relation between educational policies, democratic management in public schools and the construction of the PPP. Another aim is to investigate the role of continuing education in the elaboration of the PPP in public schools in addition to analyzing Public Policies for the construction of the PPP defined in the national context and in the Municipal System of Education of Curitiba and its impact on continuing education for the construction of the PPP. The research follows a qualitative approach and the analysis is based on the dialectical method from a historic materialist perspective. Therefore, the research is supported by the dialectical relation between document, legal and epistemological analysis and the data generated by means of a questionnaire applied in the field research to 33 school coordinators in schools from the RME of Curitiba. The main authors that support the analysis are Ferreira (1998, 2003, 2012 and 2017), Cury (2008, 2016), Dourado (2011, 2016), Saviani (1984, 2011, 2013, 2014, 2016), Veiga (1995, 2003, 2009, 2013). The study demonstrates that the process of continuing education for the construction of the PPP, as well as the material produced and elaborated by the Municipal Secretariat of Education, the Regional Centers of Education and schools played a significant role for overcoming the conception of the PPP as a technical-bureaucratic formality. This indicates the need of educational policies that aim for processes of continuing education articulated between educational systems and the school, for reflection and the collective elaboration of the PPP. The questionnaires demonstrated that the teams use the PPP to guide their work, to plan teaching, to define curricular activities that aim human formation. Time is a factor that makes the work of schools coordinators hard in relation to the construction of the PPP either to have meetings or to study. The study suggests that a path to be followed is the consolidation of democratic management of education, as a principle indicated in the national legal marks and in the municipal education in Curitiba. It was also observed that the discontinuity of public policies for the education of the professionals of education at the Municipal Network of Education not only made the school team fragile but also had a negative impact on the working conditions for the consolidation of the PPP in the schools.

Keywords: Political Pedagogical Project. Continuing Education. Democratic Management. Educational Policies. School Coordinator´s Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de produções de Relatório, Dissertações e Teses identificadas a partir do tema “Construção do PPP”. 28
Quadro 2 – Objetivos das pesquisas nas produções de Relatório, Dissertações e Teses. 29
Quadro 3 – Organização das pesquisas sobre “Construção do PPP” em categorias de análise. 31
Quadro 4 – Efetivação do PPP na prática cotidiana – respostas completas.....103
Quadro 5 – Efetivação do PPP na prática cotidiana - análises. 105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação das Pedagogas 89
Gráfico 2 – Tempo de Magistério 89
Gráfico 3 – Tempo de Trabalho como Pedagoga.....90
Gráfico 4 – Tempo de Trabalho na escola em que participou da pesquisa.....91
Gráfico 5 – Carga horária semanal na área da educação. 92
Gráfico 6 – Participação na formação continuada para reescrita do PPP. 93
Gráfico 7 – Materiais produzidos pelo DEF se contribuíram e em que áreas.....95
Gráfico 8 – O Caderno Elementos Constitutivos do PPP, auxiliou na reescrita do documento. 96
Gráfico 9 – Quem participou da construção do PPP 98
Gráfico 10 – Como foram utilizados os materiais produzidos pelo DEF.....99
Gráfico 11 – Dificuldades no processo de elaboração do PPP. 102
Gráfico 12 – Como o PPP é utilizado no trabalho da pedagoga.....103

LISTA DE SIGLAS

AI	Ato Institucional
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual da Educação
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal da Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEP	Semana de Estudos Pedagógicos
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
RME	Rede Municipal da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO NO BRASIL.....24

2.1 O PPP NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PESQUISAS DE ESTADO DA ARTE, TESES E DISSERTAÇÕES.....**26**

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PESQUISAS SELECIONADAS: REUNIÕES CIENTÍFICAS DA ANPED E AS PRODUÇÕES NAS REVISTAS RBE DA ANPED E RBPAE DA ANPAE.....**37**

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA SUA EFETIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA 41

3.1 DEMOCRACIA, CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS LEIS: QUAL CAMINHO PERCORRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA? **41**

3.2 DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO DEMOCRÁTICA: A FORMAÇÃO HUMANA COMO EXPRESSÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO **45**

3.3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: CONTEXTO HISTÓRICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO. **49**

3.2.1 A gestão democrática da educação: indicativos da meta 19 do PNE (2014-2024) e no PME de Curitiba (2015-2025). **54**

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: QUAL O ESPAÇO PARA O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. 60

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL **62**

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: QUAIS CAMINHOS APONTAM.....**66**

4.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: MARCOS LEGAIS E TEÓRICOS ...**74**

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ELABORAÇÃO DO PPP: A POLÍTICA DA RME DE CURITIBA (2013-2016).....**80**

5 INDAGAÇÕES SOBRE O PPP NA RME DE CURTIBA: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA 86

5.1 ANÁLISE DOS DADOS INICIAIS DO QUESTIONÁRIO: CARACTERIZAÇÃO DA PEDAGOGA DA RME DE CURITIBA.....**88**

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....**92**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....109

REFERÊNCIAS.....115

ANEXOS E APÊNDICE 126

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada é fundamental para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), como já expostonas investigações de Ferreira (2017), que esclarece serem as políticas públicas destinadas à formação e exercício do profissional da educação as maiores determinações responsáveis pela qualidade educacional[1]. Aponta-se como uma dificuldade para a gestão escolar envolver todo o coletivo de professores, funcionários e pais/mães/responsáveis no processo de construção do PPP.

O presente estudo investiga sea formação continuada para elaboração do PPP favorece a mobilização da comunidade escolar[2], pautada na intencionalidade de um projeto transformador da prática educativa, comprometido com a gestão democrática e formação humana e/ou não supera a elaboração de um documento burocrático, uma formalidade técnica instrumental, prescritiva.

A elaboração do PPP, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, requer dos Sistemas de Ensino a definição de normas da gestão democrática para a participação dos profissionais da educação. No entanto, pesquisas recentes, entre outras as de Silva (2013, 2014) e Cardoso (2006), revelam que ainda não se efetiva a construção coletiva e democrática dos PPPs em alguns Sistemas de Ensino, os quais fornecem um roteiro rígido ou determinam um único conteúdo para os projetos.

Outro aspecto a ser considerado para a problematização deste trabalho é a necessidade de investigar a contribuição da formação continuada dos profissionais da educação para a elaboração do PPP. No levantamento de produções no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

---

[1] Apesar de não ser o objeto de pesquisa desse estudo, nele qualidade de ensino será compreendida na perspectiva em que o direito à educação promova a democratização do conhecimento científico e cultural para a emancipação humana, não reproduzindo os mecanismos de exclusão social. Como tratam Oliveira e Araújo (2005, p. 16-17), “no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização o acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social.” Isso a ser feito por meio de uma política para a melhoria da qualidade que articule os insumos e os processos.

[2] Comunidade escolar entendida aqui na perspectiva que sinaliza Paro (2016), sendo o conjunto dos que são usuários efetivos ou potenciais dos serviços da escola, compondo estudantes, responsáveis, Conselho Escolar, professores, funcionários, direção e pedagogos.

Superior (CAPES), encontrou-se,nas pesquisas de Añaña(2014) e Baiocchi (2012), análises sobre como a formação continuada se relaciona com a elaboração do PPP.

Nesse sentido, define-se como problema de pesquisa o processo de construção do PPP,articulado a uma ação de formação continuada,proposto pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, no período de 2013 a 2016, efetivou o compromisso da gestão democrática com a formação humana na escola pública da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba?

A partir doexarado na LDBEN Lei N.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, sobre a gestão democrática, cabe refletir sobre como as políticas públicas vêm direcionando ações para a efetividade deste princípio. A Lei estabelece, no Art. N.º14, que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática seguindo o princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola (BRASIL, 1996).

Entende-se que o processo de elaboração do PPP é um dos meios de realizar a gestão democrática e superar a lógica da separação entre quem pensa e quem executa, isto é, superar a concepção tecnicista de educação, influenciada pelo modelo taylorista/fordistade produção e organização toyotista[3]e avançar para a concepção crítica de educação, pois a concepção gera implicações diretas no projeto de escola que se pretende construir. A gestão democrática, a construção do PPP e a autonomia da escola são pressupostos explicitados na LDBEN/1996, para o desenvolvimento da cidadania na escola pública e necessitam ser efetivados nas políticas públicas.

O interesse pelo tema deve-se à minha participação, inicialmente, como integrante da equipe que coordenava o trabalho pedagógico no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) da SME de Curitiba e a partir de maio de 2014 como coordenadora (gerente, como é denominado na SME) da equipe que trabalhava com a organização do trabalho pedagógico na RME de Curitiba, e que era a responsável pelo processo da reescrita do PPP pelas unidades escolares. Desde fevereiro de 2017, estou afastada desta função e trabalho, sendo possível pesquisar, avaliar e

---

[3] Modo de produção que desencadeou a separação entre o pensar e o fazer, refletindo na educação, sucedido de novas configurações do sistema de produção que colocam a tecnologia no centro do processo produtivo. Como ressalta Félix (1989, p.42), “A organização do trabalho e do capital através de estrutura hierárquica mantém a separação entre planejamento e execução, entre trabalho manual e intelectual e conjuga, num processo de contínuo aperfeiçoamento, os meios técnicos com a organização da produção, de modo que a dominação do capital sobre o trabalho se intensifica, dada a sua extensão gradativa a todos os níveis de atividade humana”.

interpretar se esse processo elaborado contribuiu para o fortalecimento da gestão democrática na elaboração do PPP e se pode auxiliar outros municípios que objetivem construir em seus sistemas de ensino um PPP que supere a concepção racionalista da administração escolar posta, por exemplo, por meio de um roteiro de elaboração do PPP não democrático.

A SME de Curitiba, a partir de 2013 até o ano de 2016, iniciou um processo de revisão dos PPPs das escolas, que se propunha a ser um movimento de formação continuada de discussão coletiva, entendido como instrumentalizador dos saberes pedagógicos, para além da revisão do documento. Este processo foi estruturado em um projeto, registrado em documentos produzidos pelos técnicos do DEF da SME, envolvendo todas as instâncias, que nessa Rede são denominadas Núcleos Regionais da Educação (NREs) e Escolas. A metodologia utilizada tomou por pressuposto a gestão colegiada, isto é, o envolvimento dessas três instâncias na discussão, reflexão e proposição coletiva, por meio da realização de grupos de estudos mensais.

Esses encontros regionalizados previam a participação inicial dos pedagogos das escolas, porém foram ampliados para toda a equipe gestora, entendida como direção, vice-direção, coordenação administrativa, articuladores da educação integral e da educação de jovens e adultos e pedagogos. Esses representantes das escolas retornavam para as mesmas com a tarefa de realizar as discussões apresentadas a cada encontro nas suas unidades e dar materialidade ao processo de trabalho democrático e na perspectiva do trabalho coletivo. Além dos grupos de estudos regionalizados, as Semanas de Estudos Pedagógicos (SEPs), que são uma política de formação continuada em serviço desta rede de ensino, trataram, no decorrer desses quatro anos, de fomentar e contribuir para os estudos e reflexões sobre o processo de realimentação dos PPPs.

Para iniciar a discussão, as equipes da escola foram orientadas pela leitura do texto “Sobre a natureza e especificidade da educação”, de autoria de Saviani (1984), e produção de texto em torno da reflexão sobre “O que seria uma Boa Escola”. As reflexões necessitariam considerar questões relativas à qualidade do ensino, como odireito do estudante ao desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, entendido não somente pela garantia do acesso e da permanência na escola.

Em paralelo a esta discussão, na mesma dinâmica da gestão colegiada, envolvendo o DEF, os NREs e Escolas, foram definidos os princípios[4] que norteariam o trabalho na RME de Curitiba: a democracia, a equidade, o trabalho coletivo, a autonomia e o interesse público (compromisso com a escola pública), os quais foram considerados como orientadores da construção dos PPPs[5].

Durante este processo formativo, organizou-se a estruturação da escrita do material intitulado “Elementos Constitutivos do PPP”, que se iniciou no ano de 2014, durante os grupos de estudos, e foi concluído e publicado, pela SME, no ano de 2016. Este documento foi organizado em blocos, tendo como objetivo fundamentar a reflexão para o processo de reescrita dos PPPs, na tentativa de garantir a formação teórica para a elaboração do documento e a participação coletiva dos profissionais das escolas.

Com o objetivo de contribuir com fundamentação teórica na construção dos PPPs, a SME apresentou, nas SEPs dos anos de 2013 a 2016, as temáticas: permanência enquanto espaço de formação continuada em serviço e de construção coletiva do trabalho pedagógico, gestão democrática, função social da escola pública, direito à educação, trabalho do pedagogo na escola pública, os princípios da educação, currículo, currículo e PPP, currículo e cultura escolar, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Deliberação N.º 14/99 do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Paraná,Indicação N.º 01/12 do Conselho Municipal da Educação (CME) de Curitiba, o PPP e o plano de ação da escola[6]. Nesse sentido, cabe questionar se este processo de construção do PPP, articulado à formação continuada e ao trabalho coletivo, no período de 2013 a 2016, reflete o compromisso da Gestão Democrática na escola pública da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba?

A partir das lutas e embates pela democratização no país feitas por movimentos sociaisna década de 1980, discutem-se os processos de democratização da gestãoe as legislações vigentes. A Constituição Federal (CF) de

---

[4] Os princípios serão abordados no capítulo sobre a formação continuada no contexto das políticas educacionais de número 4, no qual será tratado o processo de construção na NRE de Curitiba.

[5] Os principais autores utilizados como subsídio para a discussão teórica foram: Veiga (1995, 2003); Saviani (2013); Paro (2010); Libâneo (2001, 2010); Vasconcellos (2002, 2003, 2010); Oliveira (2007); Kramer (1997); Young (2007); Silva (2011); Arroyo (2008, 2009, 2013); Esteban e Afonso (2016); Silva (2013).

[6] Todas as referências e indicações de leitura estão disponibilizadas no site da SME, Portal Cidade do Conhecimento, disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br.

1988 estabelece, no Artigo 206, os princípios do ensino, e enfatiza no item V a gestão democrática no ensino público como um deles. A participação dos segmentos da comunidade escolar na elaboração do PPP é prerrogativa legal e entendida como meio ou instrumento de gestão democrática. Conforme exarado na LDBEN /96, Art. 14, a incumbência dos sistemas de ensino em definir as normas da gestão democrática seguindo o princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola. Na mesma Lei, o Art. 12 ressalta que cabe aos estabelecimentos de ensino elaborar e executar suas propostas pedagógicas, bem como informar os pais e responsáveis sobre a execução das mesmas.

No entanto, a legislação não é neutra, precisa ser entendida no contexto dos debates de uma época, a lei sempre é ambígua, pois reflete os conflitos, explicita a política, mas nem toda a política é expressa na lei. Neste sentido, pretende-se contextualizar as leis, suas diretrizes e repercussões nas políticas em ação, isto é, na gestão intencional do PPP das escolas da RME.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010, apresentam o PPP como um dos meios para viabilizar a democracia e a autonomia na escola, como instância de construção coletiva. Representa assim, mais do que um documento, apesar de também o ser.

> É, portanto, instrumento de previsão e suporte para a avaliação das ações educativas programadas para a instituição como um todo; referencia e transcende o planejamento da gestão e do desenvolvimento escolar, porque suscita e registra decisões colegiadas que envolvem a comunidade escolar como um todo, projetando-as para além do período de mandato de cada gestor. (BRASIL, 2010, p.43)

Assim também são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de 9 (nove) anos, instituídas peloParecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010,que indicam o PPP como processo participativo que traduz o projeto educativo construído pela comunidade escolar, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino. Ainda, no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 aprovado pela Lei N.º 13.005 de 25 de junho de 2014, estratégia 19.6 da meta 19, dentre outras questões, trata da efetivação da gestão democrática, apresenta a

participação dos profissionais da educação, alunos e familiares na formulação do PPP.

Assim, aponta-se o PPP como um importante instrumento do processo da gestão democrática, entendida como o todo da gestão da escola, passando pela participação da comunidade escolar até a gestão da sala de aula, na atividade fim da escola, a realização do processo ensino-aprendizagem, isto é, um instrumento de planejamento coletivo para a avaliação das ações educativas da instituição como um todo.

Ferreira (2004), ao tratar da administração da educação nos tempos da globalização e das mudanças no mundo do trabalho, enfatiza os princípios legais da gestão democrática, ou seja, a construção coletiva do PPP e a autonomia da escola como pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. A autora ainda explicita no texto.

> Gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola, autonomia pedagógica e administrativa são, portanto, os elementos fundantes da administração da educação em geral e os elementos fundamentais na construção da gestão da escola. (FERREIRA, 2004, p. 306).

Na visão de Dourado (2011a), a administração escolar constitui-se em um ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição. Para início de uma discussão sobre a gestão democrática como um ato político, destaca-se a reflexão de Dourado (2011a, p. 95-96).

> [...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado “jogo” democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

A trajetória da pesquisadora Naura Syria Carapeto Ferreira, como autora que tem se dedicado sistematicamente e apaixonadamente aos estudos em torno da gestão democrática, traz inúmeras contribuições para a compreensão e discussões acerca do tema, entre elas destaca-se:

> Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir

> seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que a geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. (FERREIRA, 2004, p.306).

Tem-se, assim, a ênfase na educação como ato político, se seu projeto pedagógico expressa o *devir* da escola, o chão da escola, então se pode afirmar que tal projeto é político e pedagógico, considerando a indissociabilidade do processo, tem-se o Projeto Político-Pedagógico.

No contexto de investigação sobre as políticas de formação, no documento "Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte", Gatti, Barretto e André (2011) apontam que, nas secretarias de educação pesquisadas, o foco das formações continuadas tem sido para o desenvolvimento do currículo, sendo os temas das formações, em sua maioria, direcionados para língua portuguesa e matemática, tanto por essas áreas serem as avaliadas nas provas em larga escala, quando por entenderem ser essenciais à formação dos sujeitos. Identificaram que outras áreas do conhecimento também foram citadas como foco de ações formativas, porém, com menor frequência. Foram apontados também temas transversais e, por último, e em pequena quantidade, a tecnologia da informação e comunicação, educação ambiental, avaliação, o PPP e as relações interpessoais.Isso revela o pequeno espaço que o PPP ocupa nos processos de formação continuada nas redes públicas de ensino.

Na literatura selecionada para esta pesquisa, busca-se a conceitualização do PPP, concepções que tratam os princípios políticos e práticos da escola assumidos coletivamente no planejamento da ação educativa no PPP, para além do papel burocrático do registro do documento formal. Veiga (1995) ressalta que o PPP é uma ação intencional, da expressão de um compromisso coletivo.

> O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico 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. (VEIGA, 1995, p.22).

Nesse sentido, o PPP é entendido como todo o processo de gestão da escola que supera o entendimento do papel burocrático de um documento formal, como esclarece Silva (2011, p. 87):

> Por PPP entendemos a ação por meio da qual o corpo coletivo de trabalho de uma escola se organiza, tendo em vista o planejamento da ação educativa e as ações em conformidade com as decisões tomadas. É comum referir-se ao PPP limitando-o a um documento elaborado tendo como único objetivo cumprir finalidades burocráticas.

A autora também enfatiza, conforme expresso na LDBEN/96 e outros marcos legais, que o planejamento da ação educativa deve ser feito com base em princípios, e cita a gestão democrática, autonomia, participação, descentralização, decisões colegiadas, eleição dos dirigentes escolares. Souza (2005) corrobora com o entendimento do PPP não ser um produto, não é para ser construído e arquivado. O PPP é um processo de trabalho coletivo da escola, constituindo um processo permanente de reflexão que subsidia a organização do trabalho pedagógico da escola.

> Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultando de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais. (SOUZA, 2005, p.30).

A escola está inserida no contexto social, econômico e político, nesse sentido, sofre determinações da sociedade capitalista globalizada, o que demanda posicionamento ideológico a serviço de uma educação verdadeiramente democrática, que promova a igualdade de direitos e saberes. E o PPP pode ser a expressão do trabalho educativo para a emancipação social.

> Com muitas dificuldades algumas escolas públicas elaboraram os seus projetos políticos-pedagógicos como um documento de referência, outras recebem o documento semipronto para ajustes, e outras, ainda, utilizam o documento do ano anterior fazendo pequenas alterações. (SILVA, 2003, p. 296).

De acordo com Frigotto (2010a, p.23), a educação é elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica ea educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades do processo de acumulação do capital, a

luta que se tem é justamente essa, que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado (FRIGOTTO, 2010a, p. 33).

A escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho. “A escola, portanto, não pode mais permanecer nas franjas dos mecanismos de controle social e econômico do sistema capitalista” (BRUNO, 1997, apud OLIVEIRA, 1997, p. 39), pois, para o capital, custo da produção de capacidade de trabalho equivale a produção de qualquer mercadoria. No contexto da globalização, a educação sofre as influências e as interferências do mesmo modo que toda a sociedade. A “*mercadorização*” da escola é aproximar o currículo à formação dos trabalhadores adaptáveis às exigências do mercado. “Trata-se de desconstruir a escola como escola, como espaço público em que a construção do conhecimento produza valores e forme sujeitos históricos conscientes de seus direitos, atores de seus destinos.” (FERREIRA; GUGLIANO, 2000, p. 195).

> Em suma, a educação e mais amplamente a formação humana enquanto práticas constituídas pelas e constituintes das relações sociais não avançam de forma arbitrária, mas de forma necessária e orgânicas com o conjunto das práticas sociais fundamentais. Neste sentido, a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional pressupõe a ampliação do público em todas as esferas da sociedade, principalmente no plano das relações econômicas e políticas. (FRIGOTTO, 2010a, p. 204).

Ao trazer tal posicionamento, o autor afirma que a alternativa para o enfrentamento do neoliberalismo está na capacidade de utilização e controle do dinheiro público e sua aplicação na esfera pública, especialmente nos campos da educação e da saúde, que exigem o Estado democrático (FRIGOTTO, 2010a, p. 216).

Entretanto, também cabe o cuidado de que nem tudo é culpa do capitalismo, já que também se encontram as questões de ordem pessoal, em que professores desistem de construir uma educação para emancipação social; ou por questões de construção cultural, que envolvem comodismo e individualismo.

Esta discussão política sobre as determinações da sociedade capitalista globalizada reforça o compromisso do PPP como uma ação de posicionamento e de superação da lógica perversa do capital. Acredita-se que é também isso que a escola, por meio do seu PPP, deva expressar, o posicionamento dos “profissionais

com esperança", na perspectiva de Bauman(2010)[7], buscando a possibilidade de fazer algo melhor do que se tem agora, com a consciência da dimensão ético-política da educação.

Portanto, a pergunta basilar que se busca responder neste estudo, sobre o processo de construção do PPP é: Para que serve o PPP? Acompanhada de: Para que serve a escola pública? Existe uma concepção de educação e sociedadeque sustente um PPP comprometido com a educação pública de qualidade? Os profissionais da educação estão mobilizados e preparados para a construção coletiva do PPP? A gestão democrática na escola pública garante a construçãocoletiva do PPP? Quais as relações e contradições entre as políticas públicas e a ação política na escola para construção do PPP?

Considerando os argumentos até aqui expostos, define-se como objetivo geral desta dissertação: investigar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada como ação teórico-prática da gestão democrática na escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Sendo os objetivos específicos:

a) Examinar a produção científica brasileira sobre articulação entre processos de formação continuada, gestão democrática e construção do Projeto Político-Pedagógico.
b) Compreender a relação entre as políticas educacionais, a gestão democrática na escola pública e a construção do Projeto Político-Pedagógico.
c) Investigar o papel da formação continuada no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico na escola pública.
d) Analisar as Políticas Públicas para a construção do Projeto Político-Pedagógico definidas em âmbito nacional e no Sistema Municipal de Educação de Curitiba.
e) Investigar as repercussões da formação continuada para a construção do Projeto Político-Pedagógico e efetivação da gestão democrática.

---

[7] Bauman (2010), quando questionado se seu posicionamento era otimista ou pessimista, sobre a modernidade líquida, argumentou: Mas eu acredito (e não vejo uma razão válida para rever essa crença) que é possível um mundo diferente e de alguma forma melhor do que o que temos agora. Então, talvez eu pertença à terceira categoria, que se mantém fora da *querelle de famille* - a categoria dos "homens com esperança." (p. 87,88)

Metodologia

Na pesquisa em educação, considera-se que estamos situados historicamente. “A pesquisa insere-se, assim, num contexto histórico no qual problemas e soluções interagem e permitem elaborar novas interpretações gerandonovas práticas” (SCHLESENER, 2007, p.107). Desse modo, entende-se que tanto objeto quanto o sujeito é social e histórico. A abordagem da pesquisa será qualitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e empírica, por meio da análise de documentos legais e literatura educacional pertinente ao objeto da investigação.

A pesquisa qualitativa, por sua vez, leva em conta a junção do sujeito com o objeto e busca fazer uma elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos (LUDWING,2014, p.205). Assim, a pesquisa apoia-se na relação dialética entre as análises documentais, legais e epistemológicas e os dados coletados em pesquisa de campo. A abordagem crítica das análises temcomo fundamentação o método do materialismo histórico, objetivando, assim, a compreensão da totalidade das determinações políticas, sociais, econômicas na análise do objeto, revelando as contradições existentes. “ O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p.53).

Será realizada uma pesquisa na legislação que trata do PPP, formação continuada e gestão democrática para a formação humana, em âmbito nacional. Na sequência, será feita a pesquisa documental, nos materiais produzidos pela Mantenedora das escolas municipais de Curitiba, sendo esses os cadernos das SEPs, o caderno Elementos Constitutivos do PPP, os textos e orientações emanadas dos cursos grupo de estudos.

Posteriormente, serão aplicados questionários comospedagogos que atuam em escolas da RME de Curitiba. No questionário será identificado quais são os pedagogos que permaneceram na mesma escola nos anos de 2013 a 2016, identificando o tempo de trabalho na mesma escola. A fim de estabelecer um comparativo, tanto na coordenação do processo de reescrita na própria escola, quanto na forma de trabalho proposta pela SME. E, se o processo de formação continuada no período selecionado para a pesquisa possibilitou a efetivação da gestão democrática da educação.

Compreende-se que todos os envolvidos no processo de reescrita do PPP na escola (diretor, vice-diretor, coordenador, pedagogos, professores, funcionários, estudantes e comunidade) e na SME e NREs (chefe de NRE, pedagogos, alfabetizadores, gerentes, etc.) têm um ponto de vista sobre a política educacional então implementada. Neste estudo, fez-se a opção por realizar o questionário com pedagogas das unidades escolares, compreendendo que as pedagogas têm no sumário de suas atribuições a responsabilidade pela coordenação da organização do trabalho pedagógico e o PPP é o processo e o documento primordial em que se dá este trabalho. Compreende-se ainda que esta opção trará a visão deste grupo, por meio da análise dos questionários, no entanto, com limitações de uma compreensão mais abrangente sobre a política de construção do PPP implementada na RME.

O trabalho será organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo tratará do levantamento da produção do conhecimento problematizando os processos de construção do PPP em sistemas de ensino públicos no Brasil, analisando pesquisas selecionadas de teses e dissertações. Também será feita a pesquisa nos trabalhos completos das Reuniões Científicas da ANPEd sobre o modo como PPP tem sido abordado, bem como analisada a produção do conhecimento nas Revista Brasileira de Educação (RBE) e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RPPAE).

O segundo capítulo apresentará reflexões sobre os caminhos que a gestão democrática percorre e como ela, na perspectiva da formação humana, tem sido discutida de modo a revelar o compromisso com o princípio democrático nos Planos de Educação no contexto da sociedade capitalista.

O terceiro capítulo aborda as políticas de formação continuada para a elaboração do PPP e o modo como a produção do conhecimento sobre a formação continuada estárelacionado com o processo de construção do PPP.

O quarto e último capítulo apresentará considerações sobre o PPP e a análise dos dados resultantes da pesquisa de campo por meio de questionários sobre o processo de construção do PPP na RME de Curitiba, estabelecendo os nexos com as políticas públicas para a construção do PPP definidas em âmbito do Sistema Municipal de Educação de Curitiba, e as condições objetivas de trabalho no interior das escolas para elaboração do PPP, bem como estabelecerá paralelo com a produção científica sobre o mesmo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO NO BRASIL

Neste capítulo, reflete-se sobre a contextualização na produção científica einvestigações sobre os processos de construção do PPP em redes públicas de ensino no Brasil, identificandoas problematizações, as contradições, as lacunas e os indicativos que demandam pesquisas, as metodologias utilizadas, os autores referenciados. Principalmente, conhecer o que os pesquisadores têm problematizado, revelado e indicado sobre os processos de construção de PPPs, articulado a uma relação teórico-prática de formação continuada como efetivação da gestão democrática em redes públicas de ensino.

Neste trabalho de empiria, objetivou-se não o estudo do passado, mas identificar a produção do conhecimento sobre o tema e quais seriam as demandas de pesquisa.

O levantamento para esta empiria documental utilizou-se do banco de teses e dissertações da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES); da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por ser uma das Instituições com umdos Programas de Pós-Graduação mais tradicionais, criado em 1975; no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), cujo início é na década de 1950, período próximo à criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPQ), e por ser um órgão nacional de informação e coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição decisiva para o surgimento de outras em todo o país, e nas três das principais Universidades da capital, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), com o objetivo de verificar outras pesquisas realizadas nas Redes de Ensino do município de Curitiba ou em outros municípios do Estado do Paraná.

Também compõe este capítulo a pesquisa feita nos trabalhos completos das reuniões científicas, nos Grupos de Trabalho (GTs) 5, 8 e 9 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), também na Revista Brasileira de Educação (RBE) também da ANPEd, bem como na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

As palavras-chave selecionadas foram: construção do projeto político-pedagógico; reestruturação do projeto político-pedagógico; projeto político-pedagógico na rede municipal de ensino de Curitiba; projeto político-pedagógico e a gestão democrática; projeto político-pedagógico e a formação continuada.

No banco de teses da CAPES[8], foram analisados todos os resultados da busca utilizando “construção do PPP”, por se tratar da ênfase na pesquisa a ser realizada. Dos 116 resultados identificados, verificou-se aderência nos resumos de 4 trabalhos. Com as palavras-chave: PPP e gestão democrática,dos 2.079 resultados identificados, verificou-se aderência com esta pesquisa em 3 deles.Na pesquisa ao banco de teses da CAPES, verificou-se maior incidência de temas relativos ao PPP em cursos superiores nas Universidades e Faculdades, de redes municipais de educação, dentro de uma disciplina específica da base nacional comum curricular. Houve vários resultados sobre a implementação do PPP em uma escola específica, bem como experiências na elaboração de uma escola específica com ênfase em algum segmento, por exemplo, comunidade, professores, funcionários, gestores ou pedagogos. Também foram identificadas pesquisas sobre a discussão teórica do PPP, seus limites e dificuldades. Em torno de 90% eram anteriores à Plataforma Sucupira.

Na sequência foram realizadas buscas em outros bancos além da CAPES, com o objetivo de identificar trabalhos pertinentes a pesquisa não localizados na CAPES[9]. No banco de teses da UNICAMP, sendo utilizada na busca palavra-chave “construção do PPP”, e localizadas 189 e com o filtro no assunto “política pública” foi identificada uma das pesquisas com aderência. No IBICT, com as palavras-chave “PPP” foram verificadas 1111 incidências, com “PPP e gestão democrática” 76, com “construção do PPP” 48, sendo identificadas aderências em duas das pesquisas.

Na UTP, na UFPR e na PUCPR, foram identificadas uma pesquisa em cada uma das IEs.

A organização da contextualização do estado do conhecimento sobre o objeto de investigação éapresentada em subtítulos,sendotrabalhos de estado da arte,e pesquisas em teses e dissertações, pesquisa na ANPEd, nas reuniões científicas nos GTs: 5 - Estado e Política Educacional; 8 - Formação de Professores; 9 - Trabalho e Educação e revistas RBE da ANPEd e RBPAE da ANPAE.

---

[8] A pesquisa foi realizada em março de 2017.
[9] Alguns trabalhos repetiram-se nos bancos de dados consultados.

2.1 O PPP NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PESQUISAS DE ESTADO DA ARTE, TESES E DISSERTAÇÕES

O objetivo deste subcapítulo é discutir os dados dos trabalhos encontrados que realizaram o estado da arte sobreo PPP e produções sobre este tema em teses e dissertações, a fim de identificar as contribuições para a análise do objeto de estudo da presente investigação, que busca compreender os processos de construção do PPP em outras redes públicas de ensino. Também verificar os problemas e limites, os desafios e perspectivas apontadas pelos pesquisadores do tema.Foram localizados dois artigos que apresentam o estado da arte sobre o PPP, um de Batista e Zanardini (2011), e outro de Távora (2010). O primeiro tem como objetivos verificar qual a concepção de PPP que os autores da área expressam, como compreendem o processo de construção do mesmo e quais são as dificuldades e os limites dessa elaboração, considerando as políticas educacionais. O segundo objetiva identificar qual tema tem sido predominante nas pesquisas que tratam do PPP: a gestão democrática, o currículo e a autonomia.

Batista e Zanardini (2011) apontam que o tema de estudo passou a ser enfatizado com a redemocratização no Brasil e trazem a análise de referenciaisde pesquisas produzidas a partir da década de 1990. Identificam como dificuldades no processo de elaboração e limites dessa produção mediante a análise de políticas educacionais implementadas à época, com atenção para as políticas pautadas pelo Banco Mundial. As autoras fazem esse recorte considerando a Constituição de 1989 e LDBEN Nº 9394/96, queincluem a construção coletiva do PPP como expressão de uma gestão democrática. As autoras também ressaltam que a escola pode partir do PPP, construir e conquistar autonomia e gestão democrática, tendo assim condições de avaliar o trabalho desenvolvido.

Sabe-se que gestão democrática não se expressa exclusivamente pela construção coletiva do PPP, mas pode compor o processo democrático no interior das escolas. É necessário a materialização da democratização, de modo que a organização escolar esteja pautada no compartilhamento das ações e do planejamento. E isso se faz por meio de políticas públicas. Nas palavras de Bordignon e Gracindo (2004, p.148),

> Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

O artigo de Távora (2010), sobre o estado da arte,também aponta para a o aumento das publicações sobre PPP a partir dos anos de 1990 e investigou a abordagem predominante na produção sobre o tema, sendo identificadas a gestão democrática, o currículo e a autonomia. Aponta ainda que a ideia de projeto pedagógico começou a ser discutida nas Universidades em 1980, quando foi implantado o Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior. Tal afirmação corrobora com os dados identificados na pesquisa realizada nos bancos de teses e dissertações, visto que grande parte dos trabalhos sobre os PPPs em cursos em Instituições de Ensino Superior (IES) foram pesquisados nesta época.

A autora identificou também que os textos expressavam diferentes abordagens em decorrência de distintas concepções. A autora concluiu que, em todas as pesquisas, notou ausência de um trabalho amplo sobre a produção científica referente ao PPP. Ainda vale o destaque que um número considerável de produções identificadas pela autora consideram que o PPP “é um documento escrito, em que os responsáveis apresentam uma proposta de trabalho para melhorar o processo de ensino-aprendizagem na escola”. (TÁVORA, 2010, p. 2876). Esta constatação sobre o documento revela o papel burocrático atribuído ao PPP, nas pesquisas identificadas pela autora.

Veiga (1995, p.22), precursora no estudo sobre o PPP, afirma queeste compreende a própria organização do trabalho pedagógico da escola, fundamentado nos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Portanto, supera o papel técnico-burocrático que trata do processo ensino-aprendizagem, Entende-se que o PPP é o documento que expressa a reflexão sobre a escola como espaço social marcado por práticas contraditórias, que demandam ações coletivas para a organização do trabalho pedagógico.

A investigação de Távora (2010) também identificou que falta o entendimento de que o plano anual da gestão escolar é o primeiro nível de concretização do PPP.

Tende-se a pensar, a partir dos dados revelados nos artigos de estado da arte referentes ao PPP, sobre o destaque às ênfases em produções que abordaram

a relação do PPP com a abertura do processo democrático no país e sua definição na Constituição e na LDBEN Nº 9394/96, com maior produção sobre o tema na Educação Superior, como também o entendimento do papel burocrático do PPP nas produções. Nestes dois artigos, não se localizou a discussão específica sobre a construção do PPP em redes de ensino.

No levantamento sobre a produção do conhecimento nos bancos de teses e dissertações da CAPES, UNICAMP, IBCIT, UTP, PUCPR, UFPR, buscou-se localizar pesquisas referentes aos processos deformação continuada para a construção do PPP e as contribuições para a gestão democrática.

Conforme anunciado, foram encontrados 2.195 resultados no banco de dados da CAPES e 1.376 nos demais bancos. Destes, foram identificados, a partir do título das pesquisas, 11 trabalhos que abordam a construção do PPP em redes de ensino. No Quadro 1, a seguir, a relação das pesquisas selecionadas identificando autores, IEs e ano de produção, na sequência, o modo como as teses e dissertações foram agrupadas em categorias para análise.

Quadro 1 – Relação de produções de Relatório, Dissertações e Teses identificadas a partir do tema "Construção do PPP".

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
O Processo Participativo na Construção de Projetos Pedagógicos: o caso das Escolas Municipais de Ponta Grossa, 2002.	POLON, Sandra Aparecida Machado	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Mestrado em Educação	2002
A Política Educacional no Município de Guarulhos/SP – Gestão 2001-2004: da construção da Rede Municipal de Educação ao Projeto Político Pedagógico.	CARDOSO, Lindabel Delgado	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestrado em Educação	2006
A Gestão Democrática do Projeto Político-Pedagógico na Escola Pública de Educação Básica.	RIBEIRO, Adriano	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR. Mestrado em Educação	2007
Projeto Político-Pedagógico: instrumento consensual e/ou contra-hegemônico à lógica do capital?	STAUFFER, Anakeila de Barros	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC RIO. Doutorado em Educação	2007
O Processo de Conversão da Idéia de Projeto Político Pedagógico em Política Educacional Pública no estado do Paraná (1983-2002).	PARRA, Silvia	Universidade Federal do Paraná – UFPR Mestrado em Educação	2008

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
A Construção do Projeto Político Pedagógico numa Perspectiva Democrática: uma experiência na Rede Municipal de Santo André, SP.	SILVA, Deise de Oliveira da	Universidade Metodista de São Paulo – UMESP Mestrado em Educação	2009
O Projeto Político Pedagógico e o Pedagogo - um trabalho conjunto na construção de uma escola pública viável e significativa.	RODRIGUES, Cristina Carolina Cardoso	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR Mestrado em Educação	2009
Projeto Pedagógico e Política Educacional: um estudo em escolas da Rede Estadual de Ensino da Bahia.	PIRES, Ennia Débora Passos Braga	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP Doutorado em Educação	2011
Formação do Coordenador Pedagógico na Construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas da Rede Municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história.	BAIOCCHI, Juliana Cristina Chaves Buldrin	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP Mestrado em Educação	2012
O Projeto Político-Pedagógico – PPP nas escolas públicas da zona sul do município de Manaus.	SILVA, Ronilda Rodrigues Couto da	Universidade Federal do Amazonas – UFAM Mestrado em Educação	2014
A Construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo da Rede Municipal de Arroio Grande RS – Brasil.	AÑAÑA, Gisiane Vieira	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA Mestrado Profissional em Educação	2014

Fonte: Costa (2017).

Os objetivos das pesquisas foram organizados no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Objetivos das pesquisas nas produções de Relatório, Dissertações e Teses.

AUTOR	OBJETIVO
POLON, Sandra Aparecida Machado	Ampliar o conhecimento sobre o processo participativo desenvolvido nas escolas do município, tomando por base a construção do PPP.
CARDOSO, Lindabel Delgado	[10]
RIBEIRO, Adriano	Analisar as políticas de gestão das escolas por meio do PPP.
STAUFFER, Anakeila de Barros	Analisar discursivamente os sentidos produzidos em torno dos PPPs elaborados pelas escolas, delineando os sentidos fornecidos às políticas públicas no município.
PARRA, Silvia	Analisar a política educacional paranaense no período de 1983-2002, tendo como foco a constituição do PPP em instrumento de política pública.

[10] Não foi localizado o objetivo da pesquisa, somente os objetivos da secretaria de educação do município com as ações implementadas.

AUTOR	OBJETIVO
SILVA, Deise de Oliveira da	Identificar a perspectiva democrática na construção do PPP, estudando a atuação da secretaria de educação em relação ao objeto de estudo e aos investimentos que promoveu.
RODRIGUES, Cristina Carolina Cardoso	Contribuir na identificação e compreensão de saberes que permitem ao pedagogo a construção de uma legítima autoridade no conhecimento da realidade escolar, possibilitando a mediação da efetivação do PPP.
PIRES, Ennia Débora Passos Braga	Estudar os projetos pedagógicos das escolas, considerando os instrumentos da política educacional.
BAIOCCHI, Juliana Cristina Chaves Buldrin	Estudar o movimento dos coordenadores pedagógicos na construção do PPP.
SILVA, Ronilda Rodrigues Couto da	Analisar as diretrizes e as ações do poder municipal de Manaus e o processo de construção e implementação do PPP de duas escolas, em articulação com as políticas públicas instituídas tendo como foco a gestão democrática.
AÑAÑA, Gisiane Vieira	Verificar os desdobramentos do processo percorrido até a construção do PPP, viabilizando o compromisso com a gestão democrática da educação.

Organização: A autora

A identificação das teses e dissertações que têm aderência com esta pesquisa considerou como critério a análise dos resumos, que traziam alguma política de formação continuada para o sistema de ensino durante a reescrita ou construção dos PPPs, as que contemplavam a gestão democrática[11] como norte das ações do processo de construção e as que abordavam uma política para a elaboração do PPP para as escolas daquela rede de ensino.

Foram definidas como categorias de análise as políticas de formação continuada para a elaboração do PPP, a gestão democrática na elaboração do PPP e as políticas para a elaboração do PPP.

[11] Entende-se que um processo de construção participativo na elaboração do PPP pode não ser democrático, seguindo a gestão democrática como um princípio, porém, consideramos para fins de análises também as pesquisas que abordavam os processos participativos e democráticos, mesmo que não tenham utilizado o termo “gestão democrática”.

Quadro 3 - Organização das pesquisas sobre “Construção do PPP” em categorias de análise.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	**CATEGORIAS**		
	Políticas de formação continuada para elaboração do PPP	Gestão Democrática e/ou processos participativos na elaboração do PPP	Políticas para a elaboração do PPP
Relatório	Añaña (2014)	Añaña (2014)	
Dissertação	Baiocchi (2012) Silva (2014)	Polon (2002) Ribeiro (2007) Parra (2008) Silva (2009) Baiocchi (2012) Silva (2014)	Polon (2002) Cardoso (2006) Silva (2009) Rodrigues (2009) Silva (2014)
Tese		Pires (2011)	Stauffer (2007) Pires (2011)

Fonte: Costa (2018).

A categoria que trata da formação continuada é a menos abordada nas pesquisas acadêmicas encontradas neste estudo, como se observa no quadro acima. A pesquisa feita por Añaña (2014), no Curso de Mestrado Profissional pela Universidade Federal do Pampa, RS (UNIPAMPA), discute a construção do PPP nas escolas do campo do município de Arroio Grande (RS). Ainda que não aborde a formação continuada em um título específico, seu projeto de intervenção envolveu um processo de formação continuada com 10 encontros com gestores e professores de escolas. Utilizou a metodologia de pesquisa diagnóstica, com os instrumentos entrevista e questionário estruturado. A pesquisadora concluiu que a vivência direta nas escolas pesquisadas mostrou a importância da formação continuada para o professor pesquisador.

Na pesquisa de Silva (2014), apesar de não trazer a formação continuada no texto, realiza a crítica ao processo, rápido, de formação continuada realizado pelo município desenvolvido com gestores e pedagogos.

A dissertação de Baiocchi (2012), pela UNICAMP, investigou a formação das coordenadoras pedagógicas na Rede Municipal de Hortolândia (SP), com o objetivo de analisar os limites e possibilidades do processo de formação de Coordenadores Pedagógicos no PPP. A formação continuada teve espaço de destaque na pesquisa,

sendo entendida no sentido emancipador pelos sujeitos da investigação. O processo de formação envolveu as coordenadoras pedagógicas das escolas do Município e foi desenvolvido no Centro de Formação próprio daquela rede, e realizada por profissionais da secretaria de educação e por coordenadoras. A autora relatou que, até então, predominavam os PPPs prontos e distanciados da discussão coletiva das escolas, vinculados somente pela lógica burocratizadora. Conclui defendendo que a formação continuada dos professores é uma das principais funções dos coordenadores pedagógicos.

Quanto à gestão democrática, essa categoria recebeu destaque em 8 das 11 pesquisas selecionadas. Añaña (2014) traz o fortalecimento da gestão democrática na construção do PPP. Conclui afirmando que é pela gestão democrática que se constrói um projeto participativo. Polon (2002), em sua pesquisa, apontou que a escola é permeada pelas relações de poder, existindo uma hierarquia que acaba determinando as relações no interior da escola, influenciando no processo de gestão democrática. Desse modo, trouxe reflexões mais estruturadas sobre a gestão democrática, abordando as relações de poder e as correlações de forças que também existem nas escolas. Aponta, ainda, para a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação, sem aprofundar ou indicar caminhos, tratando mais dos processos participativos na construção de projetos pedagógicos.

Também são abordadas as relações de poder e autoritarismo na pesquisa de Parra (2008), que realizou o mestrado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), que trata de uma investigação sobre o processo de constituição do PPP em política pública educacional nas escolas da rede estadual de ensino do Paraná, no período de 1983 a 2002, sob o pressuposto da gestão democrática. A pesquisadora verificou que as relações de autoritarismo na política educacional prevaleceram sobre o discurso democrático, permeados por uma prática que não proporcionou condições para a efetivação do PPP nas escolas. Utilizou como metodologia a análise documental. Analisou a produção teórica sobre o PPP a partir das categorias: função política e social, participação, autonomia e organização do trabalho pedagógico. Parra (2008) considera que a discussão da questão da gestão democrática está relacionada às discussões sobre a construção do PPP, por meio do entendimento do caráter político da educação.

> A análise do Projeto Político Pedagógico como instrumento de política pública, remete à necessidade de conceituar políticas públicas[12] e de Estado, relacionando os dois conceitos numa perspectiva histórica. Deve-se ter claro que a concepção de Estado e as políticas que este implementa é referenciada historicamente, trata-se de um processo que se desenvolve sob circunstâncias históricas concretas. (PARRA, 2008, p. 131)

Ribeiro (2007), pela PUCPR, pesquisou sobre a gestão democrática do PPP na escola pública no município de Piraquara (PR). Analisou as concepções e as práticas da gestão democrática no PPP que os sujeitos da pesquisa tinham, bem como as formas de participação na gestão do PPP. Identificou que há um conflito teórico prático entre o que se concebe sobre a gestão democrática e o PPP e o que se pratica, concluindo que, provavelmente, esse conflito se dá por não haver nas escolas uma cultura de pensar coletivamente o planejamento as ações pedagógicas. Utilizou a abordagem qualitativa, o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e de campo e a análise documental. A pesquisa também utilizou de entrevista e questionário com diretores, professores, orientadores pedagógicos, funcionários técnico-administrativos e de serviços gerais. Conclui afirmando que não há um consenso sobre o significado do PPP, ficando dividido entre a compreensão de PPP como um processo e como um produto (o documento).

A dissertação realizada pela pesquisadora Silva (2009), pela UMESP, tem por foco a gestão democrática, a democratização e a construção/expansão da rede pública municipal de Santo André (SP), sendo identificada a proximidade à presente pesquisa em virtude da ênfase dada à gestão democrática. A metodologia e os instrumentos da pesquisa foram metodologia ampliada, com abordagem qualitativa, pesquisa documental e bibliográfica, em que se utilizou de entrevista, questionário exploratório, pesquisa de campo e grupo focal.Silva (2009) identificou na pesquisa que há limites na gestão escolar, pois, historicamente, a mesma foi centralizada e hierarquizada, necessitando a construção de uma nova cultura para a gestão da escola ser realmente democrática.

Baiocchi (2012) novamente é citada por refletir sobre a atuação dos órgãos colegiados e de suas contribuições necessárias para o exercício da cidadania democrática, no âmbito das políticas. Utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica e a entrevista.

---

[12] A questão da conceituação de políticas educacionais e políticas públicas será tratada no Capítulo 3, quando aborda o PNE e a gestão democrática.

A dissertação de Silva (2014) também dá ênfase na gestão democrática e analisa o modo como duas escolas conduziram, de maneira diferente, a construção dos seus PPPs. Sob o método dialético e a abordagem qualitativa, utilizou análise documental e entrevista.

A tese de Pires (2011) fez um estudo de caso em escolas da Rede Estadual da Bahia sobre o projeto pedagógico e a política educacional no contexto dos anos 1990. Também investigou os sentidos que os sujeitos atribuem ao componente pedagógico, as publicações e leis que fundamentam a construção do PPP, e se esses contribuem para uma prática mais participativa, fortalecendo a autonomia escolar.

Nos resultados apresentados nas pesquisas da categoria da gestão democrática, verifica-se que nas pesquisas que envolveram sistemas de ensino públicos de ensino e trabalharam na perspectiva da gestão democrática, subsidiando as ações das escolas, houve a efetivação do processo democrático na construção do PPP. Ou seja, quando o processo de elaboração do PPP foi permeado por políticas educacionais, de forma democrática e não burocrática, houve a efetivação da gestão democrática nas escolas, não de forma definitiva, mas entendida como uma construção constante.

Na categoria que trata das políticas para a elaboração do PPP, algumas reflexões aproximam as conclusões de Polon (2002) e de Silva (2009). Polon (2002) trata do processo de construção participativa dos projetos pedagógico nas escolas municipais de Ponta Grossa (PR), utilizando-se da abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, questionário e entrevista com pedagogos, professores, diretores e pessoal de apoio. Silva (2009) realizou a pesquisa na Secretaria de Educação de Santo André, com diretores, assistentes pedagógicos, coordenadores, professores, conselho escolar e conselho mirim (que envolveu crianças e funcionários), tendo como objetivo principal verificar se a secretaria de educação proporcionou as condições e os investimentos necessários para que as escolas pudessem elaborar e executar o PPP de modo participativo. Em ambas pesquisas, o tempo foi considerado um limitador, seja pelo tempo de cada profissional envolvido no processo da escrita, quanto ao tempo de uma gestão e de um governo, ou seja, o tempo de uma política educacional que se possa verificar a efetividade da mesma.

A pesquisa de Rodrigues (2009) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná discute a formação continuada do pedagogo e dos professores em geral,

mas não debate a necessidade de uma política educacional de formação para a construção do PPP. Utiliza da abordagem quantitativa e qualitativa. E como instrumento, a entrevista e o questionário. O objetivo da pesquisa foi conceituar a concepção do PPP e abordar o pedagogo como articulador do processo pedagógico. Conclui que cabe ao pedagogo criar os momentos de estudo com professores e funcionários.

Ao pedagogo cabe a tarefa, sim, de estudar com os professores, dentro do estabelecido na hora atividade, ou permanência, dependendo da nomenclatura que a rede estabelece, porém, está articulado ao estabelecido na política educacional do sistema de ensino. Para tal tarefa, é necessário que a mantenedora, além da garantia do horário, dê as condições objetivas de trabalho para que o pedagogo possa desenvolver essa atividade formativa.

Cardoso (2006), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), identificou na rede municipal de Campinas (SP) a construção do PPP das escolas da rede aliada a um processo de expansão da mesma, porém, marcadamente trouxe um processo de unificação entre os PPPs das escolas, política instituída pelo município com o objetivo de ter uma identidade comum entre as mesmas, não preservando a identidade e o processo de construção de cada comunidade escolar. Traz reflexões sobre o processo de formação continuada no referido município, mas não para a elaboração do PPP.

A dissertação de Silva (2014), pela UFAM, aponta uma crítica ao roteiro padrão elaborado pela Secretaria de Educação de Manaus, que, segundo a pesquisadora, dá ênfase aos aspectos quantitativos e não aos qualitativos. A autora conclui que a elaboração de um roteiro padrão pela Secretaria de Educação inviabilizou o atendimento às especificidades de cada escola, abordando a contradição entre as diretrizes para a elaboração do PPP e a operacionalização das ações no interior da escola. Ainda, expõe a contradição entre a teoria, que diz compreender o PPP num movimento contínuo, mas que no seu roteiro trata do cumprimento de metas quantitativas, sem o subsídio de materiais, recursos financeiros e de formação continuada necessários ao cumprimento das metas.

A constatação a que chegou Silva (2014) sobre os roteiros preestabelecidos Pires (2011) também verificou em seu estudo, ou seja, que há uma diferença entre as orientações e a ação elaborada pelas escolas. Isso evidencia uma diversidade de sentidos e que houve embates na construção dos documentos, em virtude das

opiniões diferentes, portanto,a participação não se deu de forma efetiva. A metodologia utilizada foi o estudo de caso coletivo, a pesquisa de campo utilizou-se de questionário e entrevistas. Pires (2011) relata que o PPP deve ser concebido como uma totalidade resultante da reflexão e de um posicionamento de mundo. Ou seja, compreender o PPP como uma proposta de ação política e não um simples artefato técnico.

A tese de doutorado de Stauffer (2007), da PUCRJ, analisa os sentidos produzidos sobre os PPPs, nas escolas públicas de Duque de Caxias (RJ). Apontou que o PPP se constitui como uma construção sociopolítica que significa o trabalho educativo, explicitando os conflitos, as cooptações em torno das dimensões política e pedagógica. Analisou documentos produzidos nas redes de ensino para verificar a possibilidade de elaboração de um pensamento contra-hegemônico e/ou mantenedor do *status quo.* Analisou se o PPP se constitui de forma polissêmica, configurando como um espaço de construção coletiva; como um espaço discursivo, pois relaciona discurso e ação; e como um texto concreto que rege as ações administrativo-pedagógicas.

À guisa de conclusão, identificando a pouca evidência nas pesquisas que articulem processos efetivos de formação continuada que fortaleçam o processo de construção e implementação do PPP, constatou-se ser muito presente, nas redes públicas de ensino, a presença de um roteiro para a elaboração do PPP, fixo, definido pelas mantenedoras das redes sem a participação dos coletivos escolares. Constatação semelhante foi feita por Távora (2010) ao afirmar que um número significativo de publicações consideram o PPP um documento escrito, o que revela a fragilidade da gestão democrática em escolas e redes de ensino públicas, e o quanto ainda é preciso avançar para que esta se efetive enquanto compromisso com a organização do trabalho pedagógico para a formação integral.

Os trabalhos analisados são todos de abordagem qualitativa e utilizaram procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, envolvendo profissionais da escola e secretarias ligados à construção do PPP. No entanto, verificou-se que dos 11 trabalhos, 10 não explicitaram o método de análise. E desses, quatro são acríticos em relação aos contextos investigados. E, portanto, não abordaram as implicações dos determinantes externos e internos à escola, e as contradições delas recorrentes nos processos de elaboração do PPP.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PESQUISAS SELECIONADAS: REUNIÕES CIENTÍFICAS DA ANPED E AS PRODUÇÕES NAS REVISTAS RBE DA ANPED E RBPAE DA ANPAE

Nesta análise, pretende-se contextualizar a produção do conhecimento sobre o PPP nas duas principais associações que congregam programas de pós-graduação stricto sensu, pesquisadores, professores e estudantes: a ANPEd e ANPAE. Na ANPEd, foram pesquisados os GTs 5 Estado e Política Educacional; 8 Formação de Professores; 9 Trabalho e Educação. Foram localizados 2 trabalhos completos que tratam do PPP em 2003 e 2014, ambos no GT 5, ainda na ANPEd 2 pôsteres, um na 23ª Reunião ANPED de Favacho "O PPP: reflexões sobre o Estado do Amapá". E outro na37ª Reunião ANPED, de Luft e Schmitt, "Implicações da Gestão Democrática na Construção de um PPP Coletivo". Nesta dissertação, optou-se pelos trabalhos completos para considerações.

Também apresenta as análises da produção do conhecimento na Revista Brasileira de Educação (RBE) e na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE).

Quanto aos trabalhos completos apresentados nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd na 26ª Reunião no GT, que trata do Estado e Política Educacional em 2003, tem-se o seguinte. O primeiro[13] que trata da temática é intitulado "O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão em Escolas Municipais Paulistanas", de autoria de Monfredini e Russo (2003), cujo objetivo é discutir os limites estruturais e institucionais da produção e implementação do PPP. Na rede de ensino pesquisada, a Secretaria de Educação, por meio de um comunicado, estabeleceu-se um roteiro detalhado que cada projeto deveria conter. Analisa-se a concepção de projeto e de plano e que o modo como a secretaria de educação conduziu o processo manteve os pressupostos da administração clássica e racionalista, sem que se tenham alterado as condições objetivas de trabalho nas escolas.

No trabalho apresentado por Fernández (2015) na 37ª Reunião do GT 5, a autora pretende entender como modelos de democracia e de gestão democrática do ensino público implementados no Brasil afetaram o planejamento escolar, no trabalho intitulado "Projeto Político-Pedagógico: questões sobre o planejamento na

[13] O início das publicações é no ano de 1978, porém somente a partir de 2000 é que as publicações estão disponíveis para consulta na Internet.

interseção das políticas públicas e o cotidiano escolar". Nesse estudo, a autora afirma que, na literatura, há uma tendência a propor o PPP como um facilitador da comunicação entre os sujeitos, e assim almejando a democratização por meio da participação de todos na sua elaboração e implementação. Revela ainda que uma política feita para que cada escola elabore seu PPP de forma isolada não garante a proposição de uma política efetivamente pública e democratizadora do sistema de ensino.

Nessas produções, evidencia-se o papel burocratizador que tem sido atribuído, pelas políticas públicas, ao PPP, que não rompe com as formas funcionalistas. E o outro extremo, que às vezes se identifica, o de autonomia irrestrita para a escola realize seu projeto, como se à escola coubesse a função de ser a grande redentora dos problemas educacionais, o que pode levar a grandes disparidades e fragmentação dos sistemas de ensino.

Ainda na pesquisa na ANPEd, foi realizada busca sobre o tema PPP na RBE, que é uma publicação contínua desde 1995, porém não foi localizado nenhum artigo sobre a temática desta pesquisa nos 72 números, nenhum tratou de discutir o PPP. O que revela o pouco espaço que a temática tem nas pesquisas selecionadas para a publicação na RBE.

Passa-se agora à pesquisa realizada na RBPAE, da ANPAE, publicação em que foram localizados quatro artigos de 1983 a 2018. O primeiro, de autoria de Ferreira (1998), com o título "Gestão da Educação e Formação: notas para um projeto pedagógico", a autora situa as mudanças no processo produtivo e as implicações na administração escolar. E nesse contexto, afirma que a formação do profissional tem que ser objetivada com uma sólida formação humana, aliada à sua emancipação como sujeito histórico, e que isso se faz por meio da organização coletiva dos profissionais construídas com um projeto que considere a escola o lócus da formação humana.

No ano seguinte, Meneghetti (1999) fez uma publicação que objetivava relatar a experiência de uma universidade que organizou os projetos pedagógicos dos seus cursos superiores, em um artigo intitulado "A Elaboração do Projeto Pedagógico como elemento de Formação do Profissional da Educação". A autora afirma aspectos norteadores para a organização do PPP, sendo: todo projeto é político-pedagógico na medida em que se faz contextualizado, tem uma intencionalidade declarada, configura a identidade escolar, é a experiência da escola e não só um

documento, exige uma nova atitude escolar, necessita relacionar teoria e prática e se faz necessário um clima democrático para superar as individualidades.

No artigo “A Gestão Participativa e o Projeto Político-Pedagógico: um exercício de autonomia”, Diógenes e Carneiro (2005) fazem um estudo sintético sobre a participação dos segmentos escolares na construção do PPP. As autoras afirmam que a escola deve se responsabilizar para transformar e seus agentes devem elaborar uma proposta que realize esse objetivo, para que o PPP ultrapasse a simples exigência de elaboração feita pelos órgãos centrais da educação.

Essa posição se contrapõe a de Fernández (2015), exposta anteriormente, pois a proposição de que cada escola isoladamente faça seu projeto não assegura a elaboração da política pública e democratizadora do sistema escolar. “Algumas escolas terão as condições (formativas, micro políticas, etc.) e a vontade política necessária para poder desenvolver um PPP com as qualidades que uma educação para a cidadania demanda; outras, não.” (FERNÁNDEZ, 2015, p. 6).

Retomando às reflexões de Diógenes e Carneiro (2005), as autoras afirmam que as escolas autônomas não podem esperar as soluções vindas dos sistemas centrais, e concluem afirmando que as mudanças na educação dependem fundamentalmente de vontade política.

No artigo de Cândido e Gentilini (2017), articulam-se as recentes discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a autonomia ao projeto de cada escola, afirmando para a necessidade de diálogo entre a BNCC e os PPPs das escolas. Os autores defendem que a BNCC não pode ser a única referência para as escolas e relata, também, para o perigo do currículo das escolas serem pautados nas avaliações em larga escala, que são respaldadas na BNCC.

> Tal fator se agrava ainda mais quando temos uma política de seleção de conteúdos curriculares pautada em interesses de grupos, sobretudo dos setores privados, que só consideram a educação na perspectiva do mercado, sem considerar todas as dimensões envolvidas nos processos educacionais. (CÂNDIDO; GENTILINI, p. 331, 2017).

Concluem ressaltando a importância do PPP na caracterização das escolas, não podendo ser descartado na implementação da BNCC.

Nas produções da ANPEd, evidenciou-se pouca produção sobre o PPP nas reuniões e nos GTs e na RBE nenhuma produção foi verificada. Na RBPAE, na ANPAE, verificou-se uma significativa produção, porém não se abordam as políticas

para a construção dos PPPs nas redes de ensino, este tipo de pesquisa evidenciou-se mais presente em teses e dissertações, ainda que localizadas poucas produções (11).

Infere-se que a demanda pela produção do conhecimento sobre os processos de construção dos PPPs em sistemas de ensino públicos articulados à formação continuada que superem a linearidade de um roteiro predeterminado pelas secretarias de educação carece de mais pesquisa, produção e divulgação. Estudos pautados nessa temática podem contribuir para os sistemas de ensino estruturem processos que contribuam para a efetivação da gestão democrática na escola pública.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA SUA EFETIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a efetivação das políticas educacionais da gestão democrática da escola pública, na perspectiva da formação humana, e sua relação com o PPP. Discute a democracia, a administração escolar pautada na lógica do mercado, as construções das lutas sociais em busca da democratização, a implantação da gestão democrática pelas vias legais (CF 88, LDBEN 9394/96, PNE, PME), e a gestão democrática para a formação humana.

Reflete sobre a administração escolar, a construção do conceito da gestão democrática e sua relação com a formação humana.

> A formação humana e a gestão democrática da educação – e a supervisão educacional -, assim concebidas, conduzem à compreensão sobre a formação dos profissionais da educação, de modo mais amplo, isto é, em todas as dimensões. Por isso a formação dos profissionais da educação toma outros contornos e assume outras exigências eivadas de compromissos e responsabilidades. (FERREIRA, 2012, p.128-129).

Este capítulo apresenta, ainda, reflexões sobre o PNE (2014-2024) no contexto histórico e sua relação com a gestão democrática da educação, bem comoo modo como PME (2015-2025) de Curitiba apresenta a gestão democrática.

3.1 DEMOCRACIA, CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS LEIS: QUAL CAMINHO PERCORRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA?

Parece importante, antes de pautar e conceituar a gestão democrática, compreender como foi o processo de construção da própria democracia, ainda que brevemente, pois se entende que a abertura democrática não se deu de forma linear, inserida por meio de Leis, mas, sim, fruto de lutas históricas e socialmente localizadas, junto aos movimentos sociais e de educadores.

Chauí (1995) coloca que a democracia está no centro do discurso político capitalista, tanto o liberalismo quanto o Estado do Bem-Estar social[14], definindo a

[14] O Estado do Bem-Estar Social (Welfare State) foi implantado nos países capitalistas avançados do hemisfério norte como defesa do capitalismo contra o perigo do retorno do nazifascismo e da revolução comunista (CHAUÍ, 1995). Desse modo, o Estado intervém na economia, investindo em estatais, subsidiando empresas privadas, agricultura e comércio, tendo o controle sobre salários, taxas de juros e preços. Assume ainda os encargos sociais públicos da educação, saúde, transporte, moradia e previdência social.

democracia como o regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais. Porém, no primeiro, os direitos à cidadania são para a classe dominante, e no segundo a cidadania política incorpora os direitos sociais.

Bobbio et al. (1998) relatam que a democracia é um problema antigo. Consideram, ainda, a democracia a “menos boa” das formas boas e a “menos má” das formas más de governo; que, no liberalismo, o Estado reconhece e garante alguns direitos fundamentais. E que a democracia é compreendida no liberalismo como a participação do poder político.

O autor entende a democracia como um conjunto de regras de procedimentos para a constituição de governos e para as decisões políticas, mais do que uma determinada ideologia. Ainda, a democracia perfeita é utópica, pois seria simultaneamente formal e substancial.

A democracia não pode ser restrita a um regime político, que é a cidadania organizada em partidos políticos, com o cume no processo eleitoral e soluções técnicas para problemas sociais. Isso porque o modo com a sociedade está estruturada não assegura, com condições objetivas, garantias dos direitos para toda a população (CHAUÍ, 1995).

Assim, tem-se na democracia a forma política que considera o conflito como legítimo e legal. E aqui se pauta o cerne da democracia para a autora, que os cidadãos são sujeitos de direitos, e que caso esses não sejam garantidos, pode-se pleitear por eles.

Brevemente tratada a questão do estado democrático de direito, tratar-se-á agora do direito à educação (público, subjetivo e inalienável) e especialmente da educação básica. Cury (2008) ressalta que a educação básica é um conceito muito inovador para o Brasil, que passou a organizar, por meio de ação sistemática, a educação para os cidadãos.

> Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. (CURY, 2008, p. 294).

Na LDBEN 9394/96, no Artigo nº 4, a educação foi inserida como direito de todo o cidadão e dever do Estado. Sendo um direito juridicamente protegido, deve

ser garantido e fornecidas todas as condições para seu cumprimento. Assim, a própria LDB aqui citada e os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais da Educação e outros dispositivos legais tem por fim garantir esse direito. Nas palavras de Cury (2008, p. 298),

> Ora, a LDB captou esse espírito e o traduziu pelo conceito de "educação básica", conceito novo expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática.

A educação básica deve ter uma política pública educacional que garanta o direito social à educação, como previsto na CF/88. Assim, a escola assume a função social também de garantir esse direito.

Nos marcos legais selecionados para esta pesquisa, a gestão democrática expressa um princípio marcadamente determinado, na CF de 1988, no Art. 206, traz no artigo VI o princípio da gestão democrática no ensino público. A LDBEN 9394/96 reafirma-a no ensino público e apresenta-a nos sistemas de ensino.

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Desse modo, a partir desta prerrogativa legal (1996), os sistemas de ensino são determinados a definir como a gestão democrática será normatizada na educação básica, a Lei estabelece em dois princípios a gestão democrática, o da participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP e da comunidade nos conselhos escolares. Entende-se que a gestão democrática compreende muito mais que isso, além do que a legítima elaboração (construção) do PPP deve envolver toda a comunidade escolar (docentes, equipe gestora, funcionários, pais/mães/responsáveis, estudantes, conselho escolar). Mas, considerando o contexto histórico da época da elaboração desta LDB, houve o consenso possível e o avanço possível.

O PNE 2001-2011 foi feito à época do governo de Fernando Henrique Cardoso e das políticas neoliberais direcionadoras da educação nacional e da

economia, pautadas pelas determinações oriundas de contratos com organismos internacionais (FMI, Banco Mundial), que objetivavam a internacionalização do capital. Neste Plano, a gestão democrática é apresentada como um dos seus objetivos, que por meio da democratização da gestão do ensino público, reafirma a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP e a participação da comunidade nos conselhos escolares. Determina que compete a cada sistema de ensino definir as normas de gestão democrática do ensino público, e insere que é com a participação da comunidade.

O Plano também previu que, nos cursos de formação de professores, fossem vivenciadas formas de gestão democrática do ensino. E ainda, no período de dois anos, a universalização dos conselhos escolares para promover a participação da comunidade na gestão das escolas.

> Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe da comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares. (BRASIL, 2001).

Transcorridos 18 anos da promulgação da Lei 9394/96, com o PNE 2014-2024, fruto de muitas lutas, embates e correlação de forças por meio das CONAES legitimamente, a gestão democrática galgou espaço de destaque no novo e atual Plano, sendo citada 86 vezes. É reafirmada, no Art. Nº 2 item VI, como diretriz do PNE, determinando a promoção do princípio da gestão democrática, agora na educação pública, não mais somente no ensino público.

> Art. 9ºOs Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 2014).

Como descrito acima, orienta que os sistemas de ensino devem normatizar a gestão democrática. Também ganhou espaço com uma meta específica, a Meta 19, que prevê assegurar, em um período de dois anos, condições para que a gestão democrática se efetive. Porém, prescreve que seja associada a critérios técnicos de

mérito e desempenho e à consulta à comunidade, com recursos da União (BRASIL, 2014).

Tal composição no texto, com estabelecimento de critérios de mérito, causa preocupação, pois é sabido que a meritocracia [15] pode ser a expressão de subjetividades e de condições socialmente desiguais, considerando os pontos de partida de cada um e as condições objetivas de trabalho dadas pelos sistemas de ensino, sem contar com a possibilidade de estar vinculado a recebimento de vencimentos e vantagens oriundas dessa avaliação[16].

3.2 DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO DEMOCRÁTICA: A FORMAÇÃO HUMANA COMO EXPRESSÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Não se fará aqui uma retomada de todo o processo histórico da instalação da ditadura no Brasil, mas cabe ressaltar que o instrumento jurídico mais coercitivo foi o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, que dava poderes ao presidente para suspender direitos, decretar estado de sítio, remover funcionários, enfim, medidas restritivas dos direitos individuais. O AI-5 foi revogado somente em 1979. Prova de que, por força da Lei, também podem ser feitos atos que ferem a dignidade humana.

A partir do Governo de Geisel, teve início o processo de abertura política, com passeatas estudantis e dos trabalhadores, reorganização da União Nacional dos Estudantes (UNE). Até que, em 1982, realizaram-se eleições diretas para governadores. E outros espaços também batalharam em prol da reconstrução da democracia, greves dos trabalhadores do ABC paulista, criação da CUT, e a campanha diretas já, que visava restabelecer as eleições diretas para presidência do país (COLARES; COLARES, 2003).

---

[15] "Para a CNTE, a meritocracia neoliberal tem por objetivo escamotear as desigualdades nos sistemas de educação, sobretudo do ponto de vista da garantia dos insumos, que correspondem ao custo-aluno-qualidade. Tenta-se, a todo custo, tirar o foco das condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos. Essa mesma ideologia é contra as políticas afirmativas de direitos, ora em curso no País, mas, ainda assim, mantém espaço nas decisões dos sistemas públicos de ensino." Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 209-213, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.esforce.org.br.

[16] Por exemplo, o Município de Foz de Iguaçu implementou projeto de meritocracia em sua rede, para aprofundamento deste tema sugere-se a dissertação de BENITEZ, S. (2016) pela UNIOESTE (http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2582/1/Silvio_Benitez_2016.pdf).

Dentre as entidades que se mobilizaram nas lutas pela abertura do processo democrático no Brasil, destaca-se a ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). A própria CF de 88, ao incorporar o princípio da gestão democrática, propiciou a normatização e a resistência às arbitrariedades dos governos.

Desse processo, sabe-se que houve o fortalecimento da formação social, mas não foi garantia para uma maior participação na organização social e política do país, porque, em alguns momentos, ficou restrita à conquista do direito ao voto. E até hoje esses sinais são perceptíveis, como se as eleições por si só solucionariam os problemas sociais.

No contexto anterior a este, o desenvolvimento científico e tecnológico era considerado fundamental para o avanço do país, assim também se teve expansão na oferta do ensino e incentivos à pós-graduação e à pesquisa na área tecnológica[17]. A adoção do modelo taylorista foi importante para a concepção tecnicista na educação, que além de controlar a produção por meio da divisão do trabalho, também controlava o trabalho alienado. Nesse sentido, o nível educacional dos funcionários passou a tomar evidência, pois representava uma taxa de retorno na produtividade, tendo correlação direta com maiores salários. No pensamento de Colares e Colares (2003), a escola passa a ser identificada como um local que prepara a mão de obra da qual o sistema produtivo depende para sustentar-se.

Tal modelo também foi levado para a escola, refletindo diretamente para a organização escolar, sendo entendida como uma administração de empresa.

Félix (1989), em seus estudos sobre a administração escolar, afirma o fato do sistema escolar no âmbito da sociedade capitalista estar na perspectiva da administração de empresas, reduz as questões políticas da administração da escola às questões técnicas, pautadas na eficácia e eficiência, racionalidade e produtividade.

> Nesse sentido, a Administração Escolar cumpre uma função ideológica que é a de orientar a prática da administração da educação, de acordo com a estrutura da administração burocrática, como se essa forma de organização e funcionamento fosse a única e não constituísse uma forma de mediação da estrutura de poder do Estado, que assume o controle do processo educacional, para adaptá-lo às necessidades da sua política econômica,

[17] Exemplo disso é a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ambos em 1951.

> conforme a evolução da estrutura econômica da sociedade capitalista. (FÉLIX, 1989, p. 13).

Na profunda análise que a autora realiza na obra citada, torna-se evidente a constatação de que a função mais presente da administração escolar para o desenvolvimento do capitalismo é garantir a organização burocrática, permitindo, assim, o controle da educação, por parte do Estado, para que esse possa adaptá-la às necessidades do projeto econômico vigente.

Colares e Colares (2003) confirmam esta constatação, afirmando que uma administração escolar nesta concepção é um instrumento de reprodução do sistema capitalista, mantendo o *status quo* de base autoritária, individualista e fragmentada. (p. 90)

Nas palavras de Paro (2012, p.19),

> A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender à necessidade e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes em determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes.

Entende-se aqui a gestão democrática como processo histórico que objetiva outro modo para o campo da educação que não seja este reflexo da sociedade capitalista; tal processo enfrenta tensões e oposições, havendo avanços e retrocessos, por meio de proposição, debate, discussão que permitam os consensos possíveis.

Kuenzer (2011) corrobora este posicionamento afirmando que a democratização da educação só será possível com a democratização da sociedade pautada em outro modo de produção, com os bens materiais e culturais disponíveis a todos. Por sua vez, Coutinho e Lagares (2017) enfatizam, em seu artigo, que a partir da década de 1990, a “Nova Gestão Pública” insere-se com o pressuposto de modernizar o Estado, mas transpôs os critérios do mercado econômico privado para a educação, trazendo as privatizações, empresas de consultoria, Institutos, Organizações Não-Governamentais (ONGs)[18].

---

[18] Com a incorporação do empresariado na educação as organizações Movimento Todos Pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, são exemplos de órgãos/institutos que disputam os recursos públicos da educação.

Essa nova prática vai se perdendo à perspectiva da educação como direito social fundamental, enquanto bem público, direito subjetivo e inalienável, pois a lógica passa a ser de custo-benefício e não de investimento e ganhos sociais (COUTINHO; LAGARES, 2017, p.845).

Se é proposto o saber escolar instituído e (implicitamente) o resgate da própria prática dominante, esquece-se de que esta prática não é dominante por acaso, mas exatamente por ser adequada a um projeto político vigente, que é excludente. Assim, não há como fundamentar uma educação democrática sem uma crítica radical ao modelo predominante (MOGILKA, 2003, p. 29).

Mas o objetivo da escola também compreende o aprendizado dos estudantes, considerando que a seleção dos saberes não é neutra. Lück (2013) pondera que uma escola em que os alunos não aprendem não pode ser considerada democrática, uma vez que não é para todos.

A consistente pesquisa de Ferreira (2016, p.111) sobre a gestão democrática da educação considera a hipótese de que a gestão democrática tem se realizado de forma improvisada e reducionista. Falta uma política e uma consistente teoria de educação que orientem a prática democrática. A autora afirma, ainda, que essas políticas precisam assegurar a formação dos professores, de todos os profissionais da escola, para que, junto à gestão democrática, se possa superar os limites da consciência ingênua de todos.

> A participação efetiva de sujeitos cônscios, fortes de caráter e ajustados emocionalmente, capazes de deliberar e tomar decisões, exige uma educação integral, em todas as dimensões, que além de conteúdos científicos e técnicos, desenvolvidos à luz da ética humana, contempla a qualidade crítica do pensamento de todos os sujeitos que a ela tem direito. (FERREIRA, 2016, p. 113).

Acredita-se que este princípio acima é fundante para a efetivação da gestão democrática da educação em nossas escolas, de compreender e para que e para quem esta escola pública, laica e universal deve servir.

Frigotto (2009) corrobora este pensamento afirmando que precisamos afirmar como prioritário o direito à educação básica, unitária e tecnológica, que pronuncie conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico, com a produção material e a vida social e política.

Ferreira (2012) no posfácio escrito na obra de referência para os estudos da pedagogia intitulada “Supervisão Educacional: uma reflexão crítica” defende duas teses, uma que postula que a gestão democrática estabelece-se por meio da participação realizada por “sujeitos cônscios, fortes de caráter e ajustados emocionalmente, capazes de deliberar e tomar decisões.” (p. 115-116). E a segunda tese defende que o sujeito somente poderá ser assim (como descrito na primeira tese), se for dada a possibilidade de ter uma “formação humana que garanta sua plenitude de ser em vir a ser.” (p. 116).

Nessas consistentes teses encontra-se a democracia enquanto princípio, comprometida com o bem comum, princípio democrático humanizador (FERREIRA, 2012, p. 121). Também evidencia-se a relação recíproca do homem e da cultura e ao caráter histórico da construção da sociedade. Acredita-se que esse seja o conceito de gestão democrática que se busca, a participação dos sujeitos formados por meio de uma formação humana sólida da cultura humana, participação que permita a identificação das suas responsabilidades, e que sejam capazes de tomar decisões para o bem do coletivo.

3.3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: CONTEXTO HISTÓRICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO.

O presente subcapítulo trata do PNE (2014-2024) e discute um ensaio sobre as implicações desse na gestão democrática da educação, considerando as políticas educacionais, os antecedentes históricos do mesmo e suas relações com a inexistência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Fundamenta-se em Saviani (2014; 2016), Chauí (1995); Dourado (2011), Ferreira (2012), Höfling (2002) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2002). Indica reflexões sobre da gestão democrática da educação no Plano atual, e seu comprometimento com o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos.

Para tratar de um PNE faz-se necessário anteriormente situar brevemente o contexto em que as políticas públicas são formuladas e implementadas, as denominadas questões de fundo, bem como compreender o que são as políticas públicas, o que é Estado e governo e estabelecer as relações com o período histórico. Höfling (2002, p.31) explicita que o Estado é o conjunto de instituições

permanentes que possibilitam a ação do governo. Por sua vez, governo, para a autora seria o conjunto de programas e projetos que advém da sociedade[19].

Para Chauí (1995, p.386) o Estado é o conjunto de instituições permanentes que permitem a ação do governo. E o governo diz respeito aos programas e projetos que uma parte da sociedade propõe.

Assim, as políticas públicas são compreendidas como ação e responsabilidade do Estado e não podem ser reduzidas a políticas de governo.

> E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HÖFLING, 2002, p.31).

A política é a ação humana. A autora ainda explicita que a educação é uma política pública social, de responsabilidade do Estado, mas que não é pensada somente pelas entidades e organismo do governo.

Nesta breve pesquisa aponta-se para o caráter histórico da política, afirma-se que ela não é natural, é uma tomada de decisão feita por homens e mulheres fruto das forças em disputa entre os interesses gerais e os individuais ou de grupos sociais. E a educação não foge à regra, é e sempre foi permeada por disputas, o que se reflete nas políticas públicas elaboradas e pelos governos ao longo dos tempos.

Saviani (2014, p. 61) enfatiza que a educação é tarefa de toda a sociedade[20], mas que o Estado é o guardião do bem público e necessitaria refletir os interesses de todos.

Do mesmo modo, sinaliza Dourado (2011b, p. 27):

> A análise das políticas educacionais, nessa perspectiva, indica o papel do Estado, na medida em que este deixa de ser visto como mero mediador de interesses antagônicos, para situá-lo à luz da correlação de forças que se trava no âmbito da sociedade civil e política (noção de Estado ampliado), como um processo complexo e articulado de embates, efetivados simultaneamente nos terrenos ideológicos e econômico, em que o papel da

---

[19] Para aprofundar o tema sugere-se a leitura na íntegra do texto “Estado e Políticas (Públicas) Sociais” de Eloisa de Mattos Hofling, publicado no Caderno Cedes nº 55 em 2002, não sendo a intenção nesse texto de aprofundar esses conceitos, e sim fazer um breve contexto de onde se fala.Ainda, para a aprofundamento dos nexos de políticas públicas educacionais é fundamental a leitura a luz do texto das professoras Shiroma, Moraes e Evangelista na obra: Política Educacional de 2002 sua segunda edição.

[20] Entendida nesta dissertação enquanto formação social.

> superestrutura não é meramente mecânico, mas catalisador de uma ação de retorno ativo.

Nesse sentido, as políticas públicas resultam das disputas entre os interesses e a correlação de forças e expressão dos embates históricos no seio das relações sociais.

Nos trabalhos de Saviani (2014) sobre o SNE e o PNE, encontra-se uma sólida reflexão e conceitualização sobre os termos sistema, estrutura e construção, sob atese de que a estrutura expressa o modo como as coisas se entrelaçam. Já o sistema implica uma ordem que o homem impõe à realidade. Assim, a estrutura pode não ser intencional e o sistema implica intencionalidade. Quem faz o sistema são os homens.

> Ora, assim como o sistema é um produto da atividade sistematizadora, o ‘sistema educacional’ é resultado da educação sistematizada. Isso implica que não pode haver ‘sistema educacional’ sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele. (SAVIANI, 2014, p.12).

O autor conceitua o SNE como a unidade dos serviços educacionais do país, intencionalmente reunidos para a formação de um todo coerente que opera no processo de educação do povo do país (2014, p.51). Trata-se, portanto, de unidade da variedade e não de unidade da identidade.

Assim, espera-se que um SNE garanta que, em todo o território nacional, haja normas e procedimentos que garantam o mesmo padrão de qualidade para todos.

Nesse ponto, compreendido assim o SNE, seu funcionamento deverá ser regulado pelo PNE, nas palavras de Saviani (2014, p.60), ao qual compete, a partir do diagnóstico da situação em que o sistema opera, formular as diretrizes, definir as metas e indicar os meios pelos quais as metas serão atingidas.

No período pós LDBEN 9394/96, historicamente tem-se a elaboração do PNE, porém não há ainda um SNE, o qual deveria preceder a elaboração do plano. Um paradoxo, uma contradição da educação nacional.

> Pelo exposto, podemos considerar que sistema e plano interagem na forma de ação e dependência recíprocas. O plano supõe e depende do sistema. Supõe o sistema porque as metas definidas no plano decorrem do diagnóstico efetuado sobre o funcionamento do sistema; e depende do sistema para a realização das metas propostas. O sistema, por sua vez, também supõe e depende igualmente do plano, pois é nele que o sistema se constitui como tal e é dele que emanam as metas e os meios que orientam e asseguram o funcionamento do sistema. Há, porém, uma

> diferença que não pode ser perdida de vista: o sistema precede o plano, pois tem caráter permanente enquanto o plano tem duração transitória fixada, no caso do Plano Nacional de Educação, de 10 em 10 anos, conforme a sistemática atualmente em vigor no Brasil. (SAVIANI, 2016a, p.23).

A Constituição de 1934 passou a prever a fixação de um PNE e de um Conselho Nacional de Educação (CNE), ao qual caberia a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação. Tal documento foi denominado “Plano de Educação Nacional”, o qual acabou sendo deixado de lado em razão do advento do Estado Novo em 1937. (SAVIANI, 2016 b, p.188).

Somente com a primeira LDBEN de 1961 foi retomada a ideia de Plano, influenciada pelo sonho dos Pioneiros da Educação Nova. Porém, no período de 1946 a 1964 havia duas visões do Plano de Educação, a do nacionalismo desenvolvimentista, que atribuía ao Estado a tarefa de planejar a educação no país; e a visão da iniciativa privada, que defendia a liberdade de ensino e o direito da família em escolher o tipo de educação de seus filhos. Na LDB de 1961 venceu a segunda ideia, e a ideia de Plano ficou reduzida a distribuição de recursos para os níveis de ensino (SAVIANI, 2016a, p.24).

A partir de 1964, com o Regime Militar, o planejamento educacional ficou subordinado ao Ministério do Planejamento, com os tecnocratas. Que na Lei nº 5692/71 que determinou que caberá ao Governo Federal o estabelecimento e execução dos Planos Nacionais de Educação. (SAVIANI, 2016 b, p.191)

Com a Nova República, novamente foi alterado o planejamento com o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986-1889). Em 1993, foi editado o Plano Decenal de Educação para Todos, feito pelo Ministério da Educação e abordando a educação como um todo, não somente à “educação fundamental” (SAVIANI, 2016b, p.191-192). Tal Plano teve como referência a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, de 1990, em Jontien, na Tailândia, e foi elaborado para dar cumprimento aos compromissos assumidos nessa Conferência.

Porém, esse plano também não foi implementado, limitando-se a direcionar algumas ações do Governo Federal.

> Em verdade ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial. (SAVIANI, 2016 b, p. 192).

O PNE que vigorou até 2011 se pautou segundo a racionalidade financeira da educação. Esse Plano reiterou a política educacional até então realizada pelo Ministério da Educação (MEC), transferiu as responsabilidades de investimento e manutenção aos estados e municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas e atribuiu à União o controle, avaliação, direção e apoio técnico e financiamento complementar (SAVIANI, 2016b, p. 196-197).

A tramitação inicial do PNE 2014-2024 foi um momento importante de participação e mobilização popular, sendo fruto da ação política desencadeada pela sociedade civil organizada, o Plano, entendido como política pública é o resultado do embate entre as propostas da sociedade civil e da política para constituir-se uma política de Estado. O atual Plano foi resultado dos limites possíveis considerando os fatores impeditivos da efetivação de uma política de estado resultante de um acordo possível entre os projetos em disputa (DOURADO, 2011).

Todavia, o Projeto do PNE foi precedido de processo participativo da sociedade civil. Com o objetivo de intervir na questão da qualidade na Educação Básica o MEC formulou em 2008 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e programou a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) como uma das ações do PDE, cujo objetivo era implantar a construção de um Sistema Nacional e Articulado de Educação. Porém decidiu-se em organizar para 2010 a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), pois não caberia somente a CONEB discutir a educação nacional, pois compunha somente uma etapa da educação. Assim a I CONAE realizada em 2010 foi precedida de conferências municipais, estaduais e do Distrito Federal, e contou com 4 mil participantes.

Desse processo participativo resultou o Projeto de Lei que em 03/11/2010 foi encaminhado à Câmara dos Deputados, período do término do segundo mandato do Presidente Lula. Tal projeto teve a aprovação final na metade do primeiro ano do mandato da Presidente Dilma. Enfatiza-se esse período para destacar a demora do trâmite do projeto até sua aprovação e sanção pela Presidente da República.

Não é a intenção aqui uma análise detalhada do PNE 2014-2024, mas alguns aspectos fazem-se necessários, como por exemplo, a quantidade de metas relativas à avaliação, tornando-a central das políticas públicas na atualidade. A meta com o maior número de estratégias aprovadas (meta 7) é a que trata da qualidade da Educação Básica, totalizando 36 estratégias. E a meta 17 com o menor número de estratégias aprovadas somente 4 é a que trata da valorização dos profissionais do

magistério. Ou seja, analisando algumas políticas públicas federais e municipais verifica-se o reflexo dessas prioridades.

Saviani (2016b) realiza apontamentos de aspectos do Plano que merecem destaque, primeiramente a redução drástica no número de metas em relação ao Plano anterior, de 295 para 20. E as 254 estratégias consistem em subtemas das 20 metas. Na sequência aponta a ausência de diagnóstico da situação educacional, o que resulta em metas arbitrárias, exemplifica com o aumento de 50% do número de matrículas no Ensino Superior, porém sem o diagnóstico cabe questionar o porquê 50%? E porque não 40 ou 60? Ainda aponta a limitação da meta relativa aos recursos para a educação, que determinou 7% até o quinto ano do Plano e 10% no último ano.[21]

O Plano inicial, fruto das discussões da CONAE, foi modificado nas negociações políticas em Brasília.

> Enfim, temos uma grande batalha pela frente: mudar a cultura política vigente por meio da pressão das bases da sociedade e por um forte e organizado movimento dos educadores que se revele capaz de se sobrepor à sem-cerimônia dos empresários que, tendo como linha auxiliar suas organizações ditas não governamentais, vêm procurando hegemonizar o campo educacional. (SAVIANI, 2014, p.97).

É necessário analisar essas políticas públicas à luz dos embates entre sociedade civil e política, compreendê-las como resultado de uma ação que iniciou na participação popular, pautada no indicativo na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. [22]

3.2.1 A gestão democrática da educação: indicativos da meta 19 do PNE (2014-2024) e no PME de Curitiba (2015-2025)

Muitos foram os embates e disputas em torno do corpo da lei no novo Plano, e esse processo só foi possível pelo princípio da gestão democrática, o que implica ouvir as partes conflitantes. Ainda que na disputa, as forças do empresariado

---

[21] O autor continua a análise destacando as implicações do PNE 2014-2024. Sugere-se o aprofundamento da leitura do Capítulo 5 da obra *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024) por uma outra política educacional*(SAVIANI, 2016).

[22] Para o aprofundamento, recomenda-seSilva (2016).

tenham vencido. O espírito que perpassa o corpo da lei é o da gestão democrática, assim, o que se espera é que esse princípio se efetive (CURY, 2016, p.48).

Na prática até dia 25 de junho de 2016 os entes federados tinham que ter aprovado leis disciplinando a gestão democrática da educação em seu âmbito de atuação. Mas se a gestão democrática implica na ampla participação, pois é um princípio, cabe questionar, como fazê-la por meio de lei e num prazo tão exíguo? Como se dará a garantia da participação popular (pela fidelidade ao princípio) uma vez que se dará no âmbito do serviço público e isso já é inerente ao trabalho do servidor? “A democratização das instâncias responsáveis pela política educacional, exige, pois, que os representantes populares participem na mesma condição dos que representam os setores governamentais.” (SAVIANI, 2016b, p.333). Ainda cabe perguntar, como garantir a participação dos trabalhadores da educação que estão nas escolas, creches e colégios, uma vez que tem que estar no horário de trabalho juntos às suas unidades?

> A compreensão dessas políticas como expressão dos embates históricos deve assentar nos contornos políticos assumidos pela formulação e materialização delas no âmbito das relações sociais, das quais elas são parte, destacando, sobretudo sua importância histórica e política como espaço de materialização do direito social e de realização como política de Estado que transcende o governo. Como afirmamos anteriormente, a avaliação de políticas públicas implica, portanto, apreender seus nexos com o contexto em que elas se forjam, a partir de embates os mais diversos que a tencionam tanto no campo da proposição quanto no da materialização. (DOURADO, 2011b, p. 28).

Assim, constata-se vemos que são estratégias de difícil implementação, a exemplo do que aconteceu com os planos anteriores, difíceis de seremefetivados. Reafirma-se a importância da criação de um SNE enquanto ação articulada dos vários elementos necessários aos objetivos educacionais preconizados.

> Isso porque o sistema precede o plano, pois tem caráter permanente enquanto o plano tem duração transitória fixada, no caso, em dez anos. Assim, se o plano vai se propor a articular o Sistema Nacional de Educação, isto supõe que já estaria existindo um sistema desarticulado que caberia, então, articular. E isto traz um agravante adicional, pois a articulação é inerente ao sistema. Logo, se o que existe carece de articulação, então não se trata de sistema. (SAVIANI, 2014, p.101).

O PNE 2014-2024 tem uma série de pontos que merecem ser feitas análises. Saviani (2016b) considera que são medidas de difícil efetivação, o que faz pensar

que não serão efetivadas como no Plano anterior. O caminho seria na implementação de um verdadeiro SNE, operado de acordo com um consistente PNE. A força do privado vem ganhando espaço e contaminando a esfera pública, para exemplificar, cita-se a UNDIME, CONSED, Todos Pela Educação, Redes públicas que dispensam o uso do livro didático e aderem aos Sistemas de Ensino privados e, assim, os recursos públicos da educação que são destinados para entidades privadas por meio de convênios.

Reflete-se, então, à luz dos apontamentos de Saviani (2016b), se internacionalmente as metas são viáveis, pois já foram cumpridas em vários países, por que no Brasil não o é? Se o governo faz opção por investir dinheiro público em bancos, por que não socorrer as escolas?

Para efetivar um SNE, há necessidade de professores bem formados.

> Com um quadro de professores altamente qualificado estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que recupera, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criando, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso de desenvolvimento. (SAVIANI, 2016b, p.350).

Mas a estrutura da sociedade capitalista subordina as políticas sociais à política econômica. A estrutura econômica assume a forma do capitalismo financeiro, a racionalidade financeira passa a comandar as políticas em geral, assim gerando a abordagem neoliberal das políticas públicas. O Brasil não é pobre, é injusto (SAVIANI, 2016b).

A gestão democrática assenta-se na participação efetiva de sujeitos cônscios. O indivíduo só se torna um ser humano forte intelectualmente se lhe for possibilitada a formação humana, que garanta sua plenitude de ser em vir a ser (FERREIRA, 2012, p. 115-116).

A formação humana não tem sido prioridade nas políticas educacionais, na gestão da educação e nos processos formativos. A formação para a competitividade e a produtividade, para o mercado, tem prevalecido em detrimento da formação integral do ser humano.

O princípio da gestão democrática presente na CF/1988 e na LDBEN/1996 tem seus desdobramentos em diretrizes da educação básica e no atual PNE. São 8 as estratégias previstas para a implementação da Meta 19 no PNE, que trata da

efetivação da gestão democrática da educação. No anexo A deste estudo pode ser conferido, na íntegra, o texto da Lei que traz essa meta e estratégias. Abrangem as orientações referentes: 1. nomeação de diretores; 2. Formação de conselheiros para acompanhamento e controle social do FUNDEB; 3. constituição de Fóruns permanentes de educação para acompanhar a execução do PNE; 4. constituição de grêmios estudantis; 5. conselhos escolares e conselhos municipais de educação como meio de participação e fiscalização da gestão democrática; 6. participação comunidade escolar na formulação do PPP; 7. autonomia na gestão financeira da escola; 8. programas deformação de gestores.

Ressalta-se que a estratégia número 6 indica a participação da comunidade escolar na formulação do PPP, dos currículos e planos de gestão.

> 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (BRASIL, 2014).

Esta estratégia indica a participação dos pais na avaliação dos docentes e gestores, mas não está claro como se dará essa avaliação, o que pode dar abertura para a implantação de políticas de meritocracia. Entende-se que esse processo cabe a cada escola, por meio da avaliação institucional.

Ainda, na estratégia de número 7, ao abordar os processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino, o que suscita a indagação sobre em que medida isso pode gerar uma responsabilização de cada escola individualmente e uma desresponsabilização do poder público central?

Na mesma direção, a estratégia 8 gera preocupações.

> 19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2014).

Ao designar diretores exclusivamente por meio de provas, pode-se retirar os processos democráticos de consulta à comunidade escolar. Ao se analisarem as estratégias para a implementação da meta, entende-se que não seriam suficientes,

e até adequadas, somente essas para garantir a efetivação da gestão democrática da educação.

O PME de Curitiba, aprovado em 24 de junho de 2015, por meio da Lei Nº 14.681, traz no Artigo 3º o fortalecimento da gestão democrática e dos princípios que a fundamentam como uma das diretrizes do Plano. E apresenta, na meta nº 22, assegurar condições para a efetivação da gestão democrática e, em um prazo de dois anos, a garantia de eleição direta nas escolas e centros municipais de educação infantil (CMEIS) [23], prevendo recursos e apoio técnico das secretarias estadual e municipal de educação. Diferentemente do previsto no PNE, este prevê a eleição direta aos diretores de escolas e CMEIs.

São descritas 32 estratégias para a implementação da meta da gestão democrática, que podem ser verificadas no anexo B deste estudo. Em quantidade, são 4 vezes mais estratégias que o PNE atual. E pode-se verificar que propõem a ser mais democrático e participativo do que o PNE. Por exemplo, garantindo a eleição direta para os diretores sem critérios de mérito, e estabelecendo a regra de uma reeleição para o cargo, para que se respeite o princípio da alternância de poder. A garantia da participação da criança pequena nas atividades coletivas (desse modo garantindo a gestão democrática a todos,independentemente da idade). Instituir no município de Curitiba a avaliação institucional. Garantir a participação da comunidade escolar nos órgãos colegiados e no planejamento e aplicação dos recursos.

Coutinho e Lagares (2017) afirmam que normatizar não basta, e se a regulamentação não for fruto de construção efetivamente social, não se efetiva.

Considerando as estratégias do PME contidas no Anexo B, pode-se inferir que são em quantidade significativas, o que converge para os apontamentos de Saviani (2016a) em relação aos prazos curtos para o cumprimento das metas e com estratégias questionáveis para efetivação do PNE, o que coloca em risco também o próprio PME. Por exemplo, as eleições nos CMEIS ainda não se efetivaram, cortes de gastos, congelamento do plano de carreira do magistério, extinção dos Fóruns, precariedade ou ausência de processo formação continuada articulado a carreira do magistério, Conselho Municipal escolhido por indicação da Mantenedora, entre

[23] Nas escolas, já era prevista a eleição de diretores e vice-diretores, nesse momento, por meio da Lei nº 14.528, de 20 de outubro de 2014.

outras[24], são algumas questões que apontam para a dificuldade no cumprimento do PNE e PME.

[24] Tais dispositivos legais podem ser verificados em âmbito nacional na PEC 241 e 55 que limita os investimentos públicos nos serviços sociais. E em âmbito municipal a de criação da Lei de Responsabilidade Fiscal do município, renegociação de dívidas da prefeitura com credores, congelamento do plano de carreira dos servidores e mudanças no sistema previdenciário municipal.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: QUAL O ESPAÇO PARA O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Este capítulo trará a abordagem da formação continuada no contexto das políticas educacionais, com atenção ao papel dos organismos internacionais que, marcadamente a partir dos anos 1990, direcionaram as políticas e os recursos nos países periféricos, como é o caso do Brasil, ampliando a formação inicial à distância, fazendo com que a formação continuada tivesse um caráter compensatório.

Também apresentará a reflexão sobre o texto da LDBEN 9396/96 sobre a formação continuada e seus desdobramentos no PNE 2014-2024 e no PME de Curitiba 2015-2025 e a Política Nacional de Formação de Professores do MEC de 2009 e 2016 e o atual contexto.Discute-se, ainda, a política de formação continuada para a construção do PPP, realizada pela SME de Curitiba entre 2013 e 2016, a relação com a contextualização sobre a produção do conhecimento em outras redes de ensino.

No site do MEC, na página referente à formação dos professores,expõe que em 2004 foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, e o objetivo da Rede é o de contribuir para a melhoria da formação de professores e estudantes. Informa também que algumas IEs produzem materiais para cursos à distância e semipresenciais. Tal proposta está, segundo o MEC, articulada ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Não há nenhuma referência ao PNE 2014-2024 sobre a formação de professores.

Os programas [25] apresentados são:Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação de

---

[25] PNAIC: Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas.
ProInfantil: é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.
PARFOR: induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.
Proinfo Integrado: é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição

Professores da Educação Básica – Parfor, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Alguns desses programas não estão sendo ofertados, apesar de constarem na relação.

Na página da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) não constam conceitos, princípios ou objetivos da educação continuada.

A página da escola de gestores do MEC apresenta o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Pública, como constituinte do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), e apresenta a criação do programa para a construção de processos de gestão escolar pautados na concepção da qualidade social da educação. Objetiva, desse modo, preparar os gestores das escolas públicas, por meio de cursos de formação à distância, feitos em parceria com Universidades públicas, com o indicativo do MEC de que esse processo gere a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos. Os cursos apresentados são: Especialização em Gestão Escolar, Especialização em Coordenação Pedagógica e Aperfeiçoamento em Gestão Escolar.

Entende-se que abordar as políticas educacionais de formação continuada em nível nacional e de municípios contribui para a compreensão da relação entre processos de democratização da gestão de sistemas e de escolas voltados à construção de PPP. Pretende-se realizar a leitura do conteúdo da legislação em conexão com dados documentais e da produção do conhecimento, a fim de estabelecer conexões para compreender os condicionantes e as contradições que permeiam o objeto em estudo e revelam a sua materialidade na RME de Curitiba.

---

dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

e-Proinfo: é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

Pró-Letramento: é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Gestar II: O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas.

RNFCP: A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. (BRASIL, 2019)

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Considera-se que a escola é o local privilegiado para o desenvolvimento humano e que entre este e a apropriação dos conteúdos que compõem o currículo há uma estreita relação, da qual a formação de professores faz parte, com o objetivo da emancipação humana por meio da educação formal.

Durante as discussões que antecederam a aprovação da LDBEN 9396/96, houve a intensificação do debate sobre a formação e a profissionalização docente.

> A formação do professor situa-se como aspecto central nas formulações das políticas educacionais para a educação básica, sobretudo nas décadas de 1990 e 2000. Assim, as discussões acerca da melhora nos índices da educação básica, em termos de acesso, permanência e resultados das escolas, têm sido associadas às preocupações sobre formação docente. (ENS; GISI; EYNG, 2010).

Nesse contexto, de panorama mundial, para países periféricos como o Brasil, as políticas neoliberais elaboradas de modo a atender às exigências dos organismos internacionais incentivaram as políticas de formação continuada, o que acabou retirando recursos da formação inicial, porque os maiores investimentos foram para a formação continuada. Assim, a formação continuada passa a ser compensatória, pois a formação inicial é deficitária. A educação à distância na formação inicial foi a responsável pela queda da qualidade, e o foco na prática sem a reflexão, sem a teoria, sem o subsídio da teoria.

> Concluímos que o trabalho docente, em razão de sua complexidade, conforme fomos destacando ao longo deste texto, não pode se restringir à própria à própria prática ou à troca de experiência entre pares. Com esta afirmação, temos a intenção de deixar explícita nossa oposição à crítica de que os cursos de formação de professores são excessivamente teóricos e que deveriam estar mais voltados para a prática, caso em que talvez devamos questionar a própria concepção de teoria existente nesse tipo de crítica. Se a teoria é um corpo de conhecimentos que oferece ao professor maior domínio sobre o seu trabalho, podemos afirmar que não há excesso, mas falta de teoria. Nesse sentido, a exigência de formação de professores de nível superior, sem a necessária formação teórica que promoveu seu desenvolvimento intelectual, pode ser mais um indício, como alerta Libâneo (2011), da adesão da política educacional brasileira a uma escolarização cujos propósitos são de acolhimento social e não de escolarização e produção de conhecimentos. (SFORNI, 2012, p.486).

Acredita-se neste estudo na indissociabilidade da formação que integreteoria, prática e pesquisa, enquanto componentes fundantes para a profissionalização e reflexão docente.

> Contudo, o exercício da prática na formação pedagógica, com uma sólida preparação teórica na área de conhecimento que se vai ensinar, é imprescindível para a formação docente. Para que isto aconteça de forma integrada, e não através de uma justaposição de formações paralelas (disciplinas pedagógicas e disciplinas de área específica), a articulação teoria-prática-reflexão é necessária, pois só as atividades práticas, em contextos concretos, permitem atribuição de significados, processo fundamental para a aprendizagem de conceitos e princípios teóricos. (MOGILKA, 2003, p. 23).

A formação continuada deveria ser pelas IEs, em parceria com os entes federados, e articulada também à formação inicial, para superar o caráter compensatório.

Na análise da legislação vigente, o termo profissional da educação foi incorporado nas políticas educacionais, porém, nas políticas de formação, o termo está associado e refere-se ao indivíduo professor, à sua qualificação e não ao desenvolvimento da profissionalização na sua totalidade (ENS; GISI; EYNG, 2010).

Gatti (2010), ao tratar da pesquisa sobre formação de professores, afirma que esta temática conta com um grande número de trabalhos, mas que sua contribuição para os processos formativos de professores parece ser desigual. Segundo a autora, são muitos os desafios que a pesquisa sobre a formação de professores enfrenta, e decorrem das mudanças de perspectiva teórico-metodológica, problemas sociais e culturais, novas condições de trabalho, de educação e de ensino, exigindo mais do que os usuais modelos e explicações utilizados (GATTI, 2010, p. 132).

Investir em políticas públicas para a formação de professores é fundamental para modificar também o espaço da escola. Ambos os processos de formação inicial e continuada são meios para a melhoria da qualidade social da educação.

Além dessas questões, a profissionalização docente também precisa de fundamental atenção das políticas educacionais,comoSaviani (2014, p.87) aponta a seguir.

> Finalmente – e este talvez seja o aspecto mais importante – as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em

> situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho.

Por condições de trabalho, entende-se, como proposto por Kuenzer e Caldas (2009, p.69), o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, envolvendo a infraestrutura das escolas, os recursos didáticos disponíveis e os serviços de apoio aos educadores e à escola.

Grochoska (2015), em sua tese de doutorado pela UFPR, considerou que a carreira é composta de, pelo menos, 3 outros condicionantes: a formação, as condições de trabalho e a remuneração. Para compor seu conceito de valorização docente, a autora discute questões relativas: a formação inicial (para o ingresso na carreira, com ensino médio ou curso superior) e a continuada (sendo necessária licença remunerada para a pós-graduação). As condições de trabalho envolvem a composição da jornada semanal de trabalho (hoje há professores que trabalham em até 8 escolas na semana), o número de estudantes que este professor trabalha, a quantidade e distribuição da hora atividade, a saúde do trabalhador e os critérios de lotação. E a remuneração, por sua vez, é composta pelo vencimento, a progressão na carreira e a composição da remuneração.

Todo esse conjunto compõe esse conceito de valorização do professor e está diretamente relacionados à qualidade de vida dos docentes e à qualidade da educação. Nas palavras da autora,

> [...] a valorização do professor é o princípio para se chegar a dois objetivos: o primeiro, a qualidade da educação nacional, e o segundo, a qualidade de vida do trabalhador. Esses dois objetivos são necessários para que o professor possa produzir a sua vida, a escola e sua profissão, conforme indica Nóvoa (1995). Para se alcançar estes dois objetivos, existe um mecanismo legal que é a carreira. Para que esta carreira seja um mecanismo de valorização, precisa contemplar três elementos: formação, condições de trabalho e remuneração. Estes elementos primários são compostos por demais dimensões (se podemos assim denominá-los), tendo como objetivo abarcar condições específicas sobre cada um dos elementos, dando condições para uma maior objetividade quando pensamos numa política de valorização, que precisa ser efetivada e de fato acontecer no chão da escola. (GROCHOSKA, 2015, p. 99).

Ferreira (2017), ao tratar da formação dos professores e as reformas que sofreram ao longo do tempo, considera que há um descomprometimento com a formação inicial e uma supervalorização de uma política de formação em serviço,

que, em geral, se dá de forma aligeirada. E reforça o exposto anteriormente neste estudo.

> Por isso a importância da formação continuada, fundamentalmente assumida pela universidade, lócus e instituição responsável pela formação profissional e cultural do indivíduo e da coletividade, compreendendo as condições de transformação da população em povo como uma coletividade de cidadãos, como seres sociais em condições de se inserirem nas mais diversas formas de sociabilidade que o mundo globalizado dispõe e impõe. (FERREIRA, 2017, p. 35).

A exemplo do que foi discutido na CONAE, em 2014, sobre a valorização do profissional da educação, Dourado (2016, p.39) enfatiza que compreender as concepções de profissionalidade é essencial para avançar na agenda; compõem valorização e envolvem a formação inicial e continuada, carreira, salário e remuneração, condições de trabalho e saúde. E que todas essas questões interferem no fazer político-pedagógico do profissional da educação, e, por conseguinte, na sua profissão, profissionalização e profissionalidade.

É notório, nas pesquisas sobre formação de professores, a carência de uma sólida política de formação e valorização dos professores, que articule formação inicial e continuada, carreira e salários, remunerações, condições de trabalho, etc. Como enfatiza Freitas (2007, p. 1204): “Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo.”A autora continua, afirmando que nesse contexto há que se atuar nos espaços das contradições, fugindo das soluções próprias do capitalismo, frágeis e de menor custo.

> A construção de novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade, se situa no campo das contradições e das lutas pelo anúncio de uma outra sociedade, justa e igualitária, de progresso e emancipação. É o que nos move nestas circunstâncias. (FREITAS, 2007, p. 1225).

Fontana (2016) defende processos de formação continuada que articulem a prática pela e para a pesquisa, com ações correlatas à revisão do plano de carreira, remuneração e jornada. No entanto, criar políticas para que o professor seja pesquisador na escola, sem as condições materiais e institucionais, é desconsiderar as necessidades para uma pesquisa de qualidade e acarretar mais um peso às

múltiplas demandas de trabalho dos profissionais da educação básica (FONTANA, 2016, p. 162).

Conclui-se, com o expresso dos autores Aguiar et al. (2016, p.49), sobre formação de professores.

> Mas, a esperança de avançar cada vez mais na valorização dos profissionais da educação existe e tem bases sólidas: a efetivação de várias ações institucionais, em curso, por parte da União, estados e municípios, impulsionados e cobrados pelos movimentos da sociedade civil e dos educadores que pugnam por uma educação pública gratuita, laica e de qualidade social e por uma sociedade mais justa para todos os brasileiros e brasileiras.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: QUAIS CAMINHOS APONTAM

A LDBEN 9394/96, no que trata da formação de professores, ao permitir que a formação inicial de professores da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental pudesse ser feita no nível médio (magistério), não atendeu às reivindicações de que a formação se desse no nível superior.

Além disso, a atual LDBEN[26] permite também que a formação de professores em Pedagogia se dê nos Institutos Superiores de Educação, o que aumentou

---

[26] Art. 62.A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)
§ 1ºA União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).
§ 2ºA formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).
§ 3ºA formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).
§ 4ºA União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
§ 5ºA União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
§ 6ºO Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
§ 7º(VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
§ 8ºOs currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996)

consideravelmente o número de faculdades e a educação a distância na formação inicial.

Considerando também as diversas alterações que a Lei sofreu, permitiu-se também que a questão do notório saber fosse reconhecida, enfraquecendo a questão da formação e qualificação profissional do professor, conforme consta no Título VI sobre os Profissionais da Educação.

> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

A correlação de forças se põe, pois a classe dominante procura conservar a estrutura da qual são beneficiados, e os dominados visam a transformação da estrutura vigente. Sobre isso, ressalta Saviani (2011, p.273), “enquanto a política educacional for pautada pelas orientações de cunho neoliberal, cabe-nos a resistência ativa como nossa aliada, assim, construir uma nova relação hegemônica que possibilite as transformações na educação que a população necessita”.

O PNE 2014-2024 apresenta, na meta 15,[27] a criação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, em regime de colaboração

---

São as 13 estratégias da meta.

15.1. atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos estados, Distrito Federal e municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

15.2. consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3. ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4. consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

entre os entes federados, que garanta que todos os docentes da educação básica tenham formação de nível superior no curso de licenciatura em que atuam. Tal política estará pautada no artigo nº 61 da LDBEN 9394/96.

> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos os diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

As estratégias dessa meta, como nas demais metas, são longas e dificultam o acompanhamento da sua efetivação pela população. Saviani (2014) pontuou que, além do financiamento, a questão do magistério da educação básica é crucial no Plano, pois envolve a formação e o exercício docente. Assim, para o autor, a criação de uma rede pública de formação de professores ancorada na universidade pública é indispensável para corrigir a grande distorção do processo de formação de professores no país. Não é o que se constata, pois grande parte dos professores da escola pública realizou sua formação em instituições superiores particulares, infelizmente, de qualidade duvidosa.

15.7. garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;
15.8. valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;
15.9. implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;
15.10. fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
15.11. implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
15.12. instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;
15.13. desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. (BRASIL, 2014).

No âmbito do Município de Curitiba,no PME 2015-2025, a meta 15 é apresentada com redação igual à da meta 15 do PNE. E algumas estratégias foram inseridas[28].

Identifica-se, nas estratégias acima descritas, uma preocupação em garantir a formação em nível superior aos profissionais da educação da RME nas instituições públicas, bem como a dispensa do trabalho para as práticas de estágio; também a inserção das temáticas relativas aos direitos humanos, e a implementação de programas de formação específicos para os professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos. O que revela uma preocupação com a população desfavorecida.

A meta 16, em ambos os Planos, é a mesma e a de formar os professores da educação básica em nível de pós-graduação, garantindo a todos a formação continuada, no plano nacional, a meta é de 50% dos professores, enquanto no municipal é de 100%. As estratégias são as mesmas, porém, no plano municipal agregou-se uma meta a mais, referente ao acesso, por parte dos professores, aos bens artístico-culturais, com o objetivo de favorecer a construção do conhecimento, valorização e ampliação cultural.

> 16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
> 16.2. consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

[28] 15.1 Levantar demanda, elaborar e implantar, no prazo de um ano, plano municipal para oferta de cursos de formação superior a todos(as) os(as) profissionais da educação básica escolar, bem como a profissionalização em cursos de nível médio, superior e com acesso à formação continuada e pós-graduação lato/stricto sensu na respectiva área de atuação.
15.3 Ampliar vagas para a formação inicial dos(das) profissionais da educação escolar básica em instituições do setor público.
15.4 Garantir a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública, para os(as) profissionais da educação escolar básica que recebem financiamento estudantil em cursos de licenciatura.
15.7 Implementar programas específicos para formação dos(das) profissionais da educação escolar básica que atuam com estudantes da EJA (fase I e II) e oriundos(as) de comunidades indígenas, quilombolas, do campo, estudantes estrangeiros e da educação especial.
15.9 Propor, nas reformas curriculares dos cursos de licenciatura do ensino superior, a formação em temáticas que envolvam educação especial e inclusiva, direitos humanos, direito e proteção das crianças e adolescentes e promoção das igualdades étnico-racial e de cidadania.
15.10 Garantir a participação dos(as) profissionais estudantes da educação escolar básica, nas práticas de ensino e estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação escolar básica, com dispensa de horário de trabalho, visando à articulação sistemática entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. (CURITIBA, 2015).

> 16.3. expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braile, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;
> 16.4. ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;
> 16.5. ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;
> 16.6. fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014).

A RME de Curitiba tem consolidada uma sólida estrutura de trabalho entre a SME, NRE e Escolas, com uma configuração de trabalho, acompanhamento e formação continuada, que mesmo nas mudanças de governos, com algumas alterações feitas, especialmente na nomenclatura e espaços físicos, se manteve assentada na importância e valorização da formação continuada para seus profissionais.

Porém, o que se identifica hoje, após a PEC do congelamento de investimentos (gastos) nacional e municipal, é a redução drástica de recursos financeiros para garantir o cumprimento das metas. Como se a proposta fosse tornar as metas inatingíveis e justificar o não cumprimento dos Planos.

Em 29 de janeiro de 2009, foi publicado pela Presidência da República o Decreto Nº 6755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o papel da CAPES. Porém, em 9 de maio de 2016, o Decreto Nº 8752 revogou-o. A grande crítica feita enfatiza a forma impositiva que o MEC o realizou, por algumas entidades[29] organizadas e divulgadas pela ANPED.

> A política de formação de professores definida de forma impositiva pelo Ministério da Educação, sem diálogo com as IES, com as entidades representativas dos diversos segmentos dos profissionais da educação básica e com os professores/as, representa mais um grave retrocesso para

[29] As entidades que assinam o documento são: Associação Brasileira de Currículo, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

> a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. Tal política tem como propósito subjacente escamotear a ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional. (ANPED, 2017).

Freitas (2007, p. 1204) analisa que é importante compreender que não haverá soluções fáceis para os problemas da educação e da formação, pois a má qualidade na formação e as condições adequadas para o exercício da profissão, aliadas à queda no investimento financeiro na educação pública, impacta na qualidade da educação. Afirma, ainda, que as ações do MEC têm se pautado por programas de caráter continuado compensatório e a distância.

> A retomada das discussões sobre os *fins da educação*, trazendo para o centro do debate a questão dos projetos históricos e de sociedade que queremos, não está posta pelo novo governo e pelo Ministério, orientado e marcado pelas soluções “de resultado” que impregnam as políticas de avaliação da educação básica atuais, impeditivas de um referencial para projetar a formação dos profissionais da educação sobre bases mais elevadas, para lidar com a formação atual das novas gerações, e a construção de uma nova vida, uma nova humanidade. (FREITAS, 2007, p. 1225).

Sobre a formação continuada, o Decreto nº 8752, que dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica, traz nos princípios a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino. O reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada. Como planejamento estratégico, apresenta que deverá assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica. E promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica, que fará cursos de formação continuada e promoverá a formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2016).

Como já evidenciado nesse texto, as implementações decorrentes das leis não garantem o atendimento às necessidades formativas e de superação das desigualdades sociais resultantes da organização da sociedade capitalista.

Como enfatiza Fontana (2014, p.286),

> O dinamismo de políticas públicas educacionais em curso no país − PDE, PNE, Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação − e seus desdobramentos caracterizam uma conjuntura complexa, que implica o reconhecimento do real como movimento histórico e demanda, para sua compreensão, a dialética da totalidade dos fenômenos na sociedade capitalista. A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade parte da investigação casual, arbitrária, e com base no resultado da investigação, inicia a exposição que se constitui na explicitação ou interpretação racional do fenômeno cultural em sua totalidade de determinações e contradições.

A partir dolançamento do Decreto nº 8752/16, até o momento, pouco tempo se passou para uma análise mais profunda e estruturada, mas algumas reflexões podem ser pontuadas. O Decreto anterior (nº 6755/09) previa a organização entre os entes federados, da formação inicial e continuada para as redes públicas. Atribuindo à CAPES a indução, fomento e avaliação dos cursos no Parfor, para todas as licenciaturas da educação básica. O Decreto atual nº 8752/16 revoga o anterior e operacionaliza o programa chamado de “residência pedagógica”. Também não faz mais menção ao fomento da CAPES para a formação continuada.

A residência pedagógica está descrita no site da CAPES como uma ação integrante da Política Nacional de Formação de Formação de Professores, que tem o objetivo induzir o aperfeiçoamento da prática dos cursos de licenciatura, prevendo a regência de sala de aula acompanhada de um professor com experiência e orientada por um docente da sua instituição formadora. Na prática, o que pode ser visto até o momento é um programa implementado pelas IEs particulares, majoritariamente ao menos no estado do Paraná, e quase sem a participação das Secretarias de Educação dos entes federados, muito menos com a participação das escolas. Não contempla todos os componentes curriculares, pois, na escola, o que chegou foi documento da mantenedora versando sobre o estaria disponibilizado para cada escola, e por qual IEs, por exemplo, em uma escola teriam 6 dos 13 componentes curriculares. E com as atribuições e funções a serem feitas por esse professor da escola que foi selecionado pela IEs, sem articulação e envolvimento e

participação do coletivo escolar. E cada IEs com uma organização diferente sem unidade dos encaminhamentos pedagógicos e administrativos[30].

É possível ainda considerar que o novo decreto não realiza a articulação da formação, valorização e carreira, o que não contribui para a valorização da profissionalização da profissão professor. Assim, a carreira docente não se torna atrativa para os jovens.

O que a AssociaçãoNacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) considerou no documento final do seu XVIII encontro, sobre as alterações que a legislação sofreu desde o impeachment da presidente Dilma, é que:

> A legislação educacional está sendo redesenhada pelas novas forças políticas que assumiram a educação para atender às necessidades de um projeto que está inspirado na internacionalização da política educacional brasileira, em que terão papel de destaque conceitos como: padronização, avaliação, responsabilização e meritocracia; bem como indução a processos de privatização da educação através da terceirização da gestão escolar e da instituição dos “vouchers”, “bônus”. (ANFOPE, 2016, p.25).

O documento da entidade reflete ainda sobre o momento atual, de reestruturação produtiva, que demanda alterações no trabalho, o que causa pressões na educação, tanto no conteúdo quanto na forma, interferindo, inclusive, sobre o controle ideológico. Aponta ainda que:

> Para permitir este maior controle político e ideológico da escola, as ações em curso estão privilegiando a padronização mediante as bases nacionais comuns e a implantação de processos de privatização, que oferecem maior controle da gestão escolar (inclusive, para conter demandas de “gestão democrática das escolas”). Com mobilização de alunos e pais, instalam, também, o controle dos professores em suas salas de aula, por meio de iniciativas como a da “escola sem partido”. Privatização da gestão e cerceamento da livre expressão política e ideológica, portanto, não são ações desconexas. Elas articulam as forças conservadores e liberais na disputa pelo controle político e ideológico da escola. (ANFOPE, 2016, p.25).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 30 de outubro de 2017, publicou uma nota em seu site[31] sobre a Política Nacional de Formação de Professores, na qual traz argumentos e defesas dos retrocessos que o

---

[30] Tal análise se faz pela pesquisadora com base na realidade vivenciada no segundo semestre do ano de 2018 no colégio estadual em que leciona.

[31] Disponível em: http://www.cnte.org.br/index.php/documentos/notas-publicas/19239-politica-nacional-de-formacao-de-professores-mec.html

novo decreto impõe à educação nacional, destacando-se a vinculação do dinheiro público nas instituições privadas, com a lógica do empreendedorismo. A política de formação está totalmente desvinculada da valorização e carreira profissional. Exclui os funcionários da escola dos processos formativos. Renomeou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para Residência Pedagógica. Prioriza a formação inicial na rede privada, bem como alterou o nome da Plataforma Freire para Plataforma de Formação Continuada. Todas alterações ocorreram sem diálogo com as entidades de classe, sociedade e com quem faz a educação–os professores.

Portanto, o terreno é obscuro e os meios que estão sendo utilizados– e os que ainda serão– para que o capital consiga se reinventar causa preocupação, pois a educação reflete e é reflexo da sociedade, contraditoriamente. A escola passa a ser interpretada não como o espaço totalmente controlado pelo capital, nem tampouco como o terreno da plena realização, mas como lugar contraditório da reprodução e contestação (KUENZER; CALDAS, 2009, p.60).

4.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: MARCOS LEGAIS E TEÓRICOS

Este subcapítulo versa sobre os fundamentos legais do PPP expressos na LDBEN 9394/96, no PNE (2014-2024), no PME (2015-2025), na Deliberaçãonº 14/99 e nº 02/18 do CEE PR e a Indicação nº 01/12 CME de Curitiba. E sobre os fundamentos pedagógicos do PPP e sua relação com a gestão democrática, sua função, conceito, construção, implementação e avaliação.

A LDBEN 9396/96 apresenta, no Artigo nº 14, que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática na educação básica e seguindo os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e na participação da comunidade escolar em conselhos escolares. Analisar-se-á aqui somente o que trata do chamado projeto pedagógico. Considerando que um processo participativo pode não ser democrático, porém, mesmo assim, esta questão abordada pela LDBEN/96 trouxe um avanço (já abordado anteriormente, fruto de conquistas dos movimentos sociais e embates políticos), ao trazer a participação tanto da comunidade nos conselhos quanto dos profissionais da educação na elaboração do PPP.

O PNE atual aborda, na meta 19, trata da gestão democrática e apresenta na estratégia 19.6 o estímulo, participação e consulta aos profissionais da educação, aos alunos e suas famílias na elaboração do PPP, dos currículos, do plano de gestão e do regimento escolar, declarando a participação dos pais na avaliação dos docentes e gestores. Avança na participação democrática dos profissionais e da comunidade na elaboração do PPP.

Porém, não se pode deixar de destacar uma ressalva em relação a esta avaliação dos docentes e gestores, uma vez que, na Lei, não há elementos suficientes para compreensão de como se dará esse processo. Se for por meio da avaliação institucional de cada unidade escolar, entende-se que está de acordo com a finalidade desta. Entretanto, se for condicionada e articulada a um processo de avaliação por mérito (meritocracia), o que pode ser regulado pelos sistemas de ensino, a participação passa a ser um artefato de política neoliberal.

Já no PME de Curitiba vigente, a meta da gestão democrática de número 22 traz, na estratégia 25, estimular a participação efetiva da comunidade na elaboração do PPP, currículo, plano de gestão e regimento escolar. Como se pode analisar, no PME do município não se trata da questão da garantia da participação dos pais na avaliação dos professores e gestores. Aqui, infere-se que não foi reafirmada tal questão, compreendendo que foi colocada de modo frágil, podendo dar abertura para a legitimação dos processos de meritocráticos. O PME e Curitiba tratam da avaliação institucional e propõem a qualificação da participação da comunidade escolar. Sinaliza-se aqui um plano mais avançado do que o PNE atual.

No PME de Curitiba, destaca-se ainda a garantia de inserção nos PPPs das temáticas relativas aos direitos humanos na estratégia 25.4.

Percebe-se, nas legislações citadas, que o PPP tem um pequeno espaço, que ainda de maior evidência, neste que é o instrumento que deve expressar o compromisso com a educação para todos.

> Constitui-se, portanto, num processo de reflexão conjunta de investigação-ação, numa construção coletiva que se consubstanciará num documento que, muito mais que um documento frio, é um “guia vivo” de ação para todos na escola que serão, ao mesmo tempo, construtores, executores e avaliadores da qualidade e do atingimento do que foi proposto. (FERREIRA, 2003, p.14).

Passa-se agora para as Deliberações do CEE PR, a nº 14/99, vigente até 11 de setembro de 2018, era acompanhada de uma Indicação do CEE que trazia uma introdução, os fundamentos legais, os fundamentos conceituais e o conteúdo do PPP[32]. Nela, o PPP é conceituado como

> Assim, cumpre reconhecer que a proposta pedagógica caracteriza – se como um processo em permanente construção pelo coletivo da escola, que a assume como sua responsabilidade, ultrapassando os limites de uma determinada gestão. (PARANÁ, 1999, p. 6).

Pode-se inferir que,segundo tal afirmação, o PPP é expresso para além de um documento prescrito, é concebido como um processo. Diferente do exposto do Art. nº 10, da Deliberação nº 02/18, que foi aprovada em 12 de setembro de 2018, revogando outras três: a 02/12, que trata da organização do período letivo; a 16/99, que trata do regimento escolar; e a 14/99 do PPP e da Proposta Pedagógica Curricular (PPC)[33].

> O Projeto Político-pedagógico - PPP é o documento institucional que define o rumo, a intenção e os processos pedagógicos e administrativos que serão utilizados para cumprir as metas, expectativas e objetivos propostos pela comunidade escolar e local. (PARANÁ, 2018, p. 7).

Ao afirmar o caráter físico, utilizando a palavra documento e não contemplando mais processo, confere um sentido mais burocrático e menos sociológico e filosófico. A nova Deliberação, diferentemente da anterior, também prevê que os PPPs devam ser revisados a cada cinco anos, além de todas as vezes que houver alteração na legislação educacional, diretrizes da educação básica e alterações na comunidade à qual a escola está inserida.

Esta periodicidade obrigatória de 5 anos preocupa, pois pode gerar um movimento de repulsa por parte da comunidade escolar e profissionais da escola. Além das alterações pontuais que fazem, em virtude das alterações legais e/ou de decisão do coletivo e do conselho escolar por meio dos adendos, tem-se agora a obrigação de rever todo o documento. Este movimento da política pública educacional pode fazer com que o processo torne-se somente burocrático,

---

[32] A referida Deliberação traz a nomenclatura proposta pedagógica, aqui optou-se por padronizar por projeto político-pedagógico, entendendo todo o movimento que a constituição do termo sofreu ao longo do tempo, e por defender que todo ato pedagógico é um ato político.

[33] Neste estudo referimo-nos às duas Deliberações, porque na época na reescrita do PPP na RME de Curitiba era a Deliberação n 14/99 que estava em vigor.

afastando os participantes locais do engajamento necessário para tal tarefa.Salienta-se que apreocupação é com o já identificado na pesquisa de Haddad (2016):

> O pedagogo na escola, ao deixar de realizar o seu trabalho no acompanhamento do processo do ensino-aprendizagem e ao dedicar grande parte desse trabalho às questões burocráticas, se insere na perspectiva da perpetuação das relações de dominação e de continuidade das condições que estão postas. Por isso o trabalho burocratizado não serve para um projeto emancipador do trabalho da escola e dos pedagogos e professores. Há que superar o trabalho fundamentado sobre essas bases. (HADDAD, 2016, p. 192).

A Indicação nº 09/12 do CME de Curitiba faz um destaque à questão da terminologia com que o PPP tem sido utilizado, proposta pedagógica, projeto pedagógico e projeto político-pedagógico, afirmando que são apresentados como iguais, porém são diferentes conceitualmente. Nesse documento, foi consensado que o termo projeto político-pedagógico é o que apresenta maior consistência e coerência para significar uma concepção que se expressa na construção coletiva. (CURITIBA, 2012, p. 1). Desse modo, a exemplo da Deliberação nº 14/99 a Indicação do CME de Curitiba, coloca o PPP sob o olhar da construção, do processo, do trabalho coletivo, e não simplesmente como uma exigência burocrática.

Não se nega ou exclui a formalidade técnica nesse estudo, mas se reafirma que o documento é consubstanciado pela prática coletiva de vários grupos de pessoas, que passam e passaram pela unidade educativa, e este se dá no movimento histórico e social.

> A elaboração coletiva do projeto da escola é um ato político, à medida que favorece e estimula a ampla participação e expressão dos anseios dos diversos segmentos da comunidade escolar – professores, pedagogos, pais, funcionários e sujeitos da aprendizagem.
> Nesse sentido, o projeto político-pedagógico promove o diálogo entre diferentes pontos de vista e propostas de ação, na busca de consenso sobre um projeto comum, que se torne um compromisso a ser atingido por todos, efetivando assim a gestão democrática, o compartilhamento de responsabilidades e o sentido de pertencimento a uma tarefa coletiva. (CURITIBA, 2012, p. 3).

O documento traz, diferentemente das Deliberações estaduais, os elementos que o PPP deve conter em forma de texto, conceituando-os. Ainda, reafirma o entendimento que se têm neste estudo, do papel da avaliação institucional, destacando-a como inerente à gestão democrática, prescindindo a participação da comunidade escolar.

As legislações devem reafirmar a finalidade legal do PPP, trazer os fundamentos, princípios que embasam o PPP, o modo de construção, implementação e avaliação (por meio da avaliação institucional). Se as regulamentações servirem para burocratizar o trabalho no interior da escola, questiona-se a finalidade do mesmo, e até sua existência. Dito em outras palavras, se o PPP não servir para concretizar a formação humana sólida, pautada nos conhecimentos históricos, sociais e culturais construídos pela humanidade, que objetivem a emancipação dos estudantes não deveria existir. Sendo apenas uma formalidade técnico-burocrática.

Veiga (1995; 2003; 2009; 2013) tem uma vasta produção sobre o PPP, que aborda os vários aspectos do PPP merecem ser aqui citados. Nesta produção, destaca-se o que já foi referido anteriormente sobre a finalidade do PPP.

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1995, p. 13).

A autora ainda afirma a dimensão política do PPP, como a que se cumpre quando se efetiva a prática pedagógica, e a dimensão pedagógica se efetiva na realização da intenção da escola, quando se forma o cidadão, ou seja, pedagógica quando define e cumpre suas intencionalidades. Libâneo; Oliveira e Toschi (2009) afirmam que o PPP é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola.

Bussmann (1995, p. 51-52) esquematizou o que é preciso para que o PPP caminhe no sentido da gestão democrática ao pontuar: o rompimento com as estruturas fragmentadas; objetivação dos princípios e diretrizes; vontade política dos envolvidos; diagnóstico da realidade escolar; avaliação diagnóstica; planejamento participativo; consolidadas as bases teóricas do fazer pedagógico; formação continuada dos profissionais e uma coordenação (aqui traduzida por equipe gestora, formada pela direção, vice-direção, coordenação administrativa e pedagogas) competente.

A própria escola é escrita quando o PPP compõe os princípios acima descritos, revelam sua identidade, intencionalidade e compromissos. Dito de outro modo.

> Concluindo, cabe ainda dizer que um projeto pedagógico, assim entendido ultrapassa a concepção de reorientação curricular ou metodológica com finalidades especificamente cognitivo-instrumentais para incorporar, na práxis educativa, permeando os conteúdos do ensino e as relações pedagógicas, elementos ético-normativos, subjetivos e culturais do mundo concreto onde os sujeitos organizam-se e interagem construindo explicações para os fatos e fenômenos da realidade, generalizações, teorias e valores característicos de uma cultura. Dessa forma, a escola estaria contribuindo na construção da autonomia intelectual e moral dos sujeitos, tornando-os aptos para participar e criar, exercendo sua cidadania. (SANTIAGO, 1995. p. 176).

Veiga e Resende (2013) expõem ainda que o PPP exige uma profunda reflexão coletiva sobre as finalidades da escola, por ser um instrumento clarificador da ação educativa. E ainda, que o PPP é concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação.

Cavagnari (2013) cita as dificuldades na efetivação do PPP como sendo a rotatividade do quadro docente, a falta de espaço e tempo coletivo para os estudos e a discussão sistemática e periódica, a fragilidade da sustentação teórica e a implantação aligeirada das políticas educacionais o que dificulta colocar em ação mudanças tão profundas.

Se a escola recebe um roteiro de elaboração do PPP, sem uma contextualização com aquela realidade escolar, sem considerar a unidade e o coletivo da democracia e da participação. Dificulta a construção, a implementação e a avaliação do PPP enquanto prática social coletiva, pois, passa a ser uma formalidade técnica e um cumprimento de prazos e um formulário a ser entregue à secretaria.

Veiga (2009) relata que a construção, execução e avaliação do PPP exigem a continuidade nas ações, a democratização do processo das tomadas de decisões e a avaliação de cunho emancipatório.

> Pensar hoje a escola no bojo da gestão democrática significa, sobretudo, um esforço tanto de compreender 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. (VEIGA, 2009, p.169).

Quando o PPP é construído, implementado e avaliado seguindo critérios de planejamento que agreguem tanto os aspectos políticos quanto os técnico-

pedagógicos, possibilita a articulação interna com o governo institucional e com a organização pedagógica que orienta o trabalho docente na sala de aula. (FERNÁNDEZ, 2017, p.80)

O PPP surge na escola com a abertura dos processos democráticos, frutos de conquistas e embates sociais, evocando o caráter participativo, contrário a alienação. Sendo o PPP um dos canais de legitimação da gestão democrática.

> O Projeto Político-Pedagógico da escola pode se constituir um elemento de descentralização e democratização não somente do trabalho pedagógico da escola, mas, conforme os demais instrumentos de legitimação da participação, como um convite à reflexão sobre a leitura do contexto sociopolítico por meio da construção da consciência coletiva. Entretanto, ao utilizarmos o termo “pode constituir-se”, percebemos que a lógica que rege a reflexão e operacionalização do PPP no interior da escola segue a mesma plataforma da teoria social do capital difusa nas políticas educacionais do país, assignadas pelos estados, municípios e reforçada pelas Diretorias ou Delegacias de Ensino de cada rede oficial de ensino. (LIMA;PEREIRA, 2013, p.41).

Assim, quando as secretarias não consideram as condições objetivas de trabalho no interior das escolas, não considera as questões pontuais da realidade escolar articuladas das questões sociais macro, o PPP não se efetiva como elemento democratizador para a transformação social. Ou seja, nas palavras de Veiga (2003) o PPP pode servir para a perpetuação do instituído. Se for concebido pela ótica da emancipatória, aí torna-se um meio de engajamento coletivo.

Ainda para Veiga e Resende (2013), o PPP emancipatório tem como características: o movimento pela democratização da escola; compromete-se com as desigualdades educacionais; por ser uma construção coletiva dá voz a hegemonia da vontade comum não fragmentada e excludente; maior vínculo entre a autonomia, gestão democrática e PPP; legitimado pelo grau de participação e configura-se como unicidade e coerência no processo educativo.

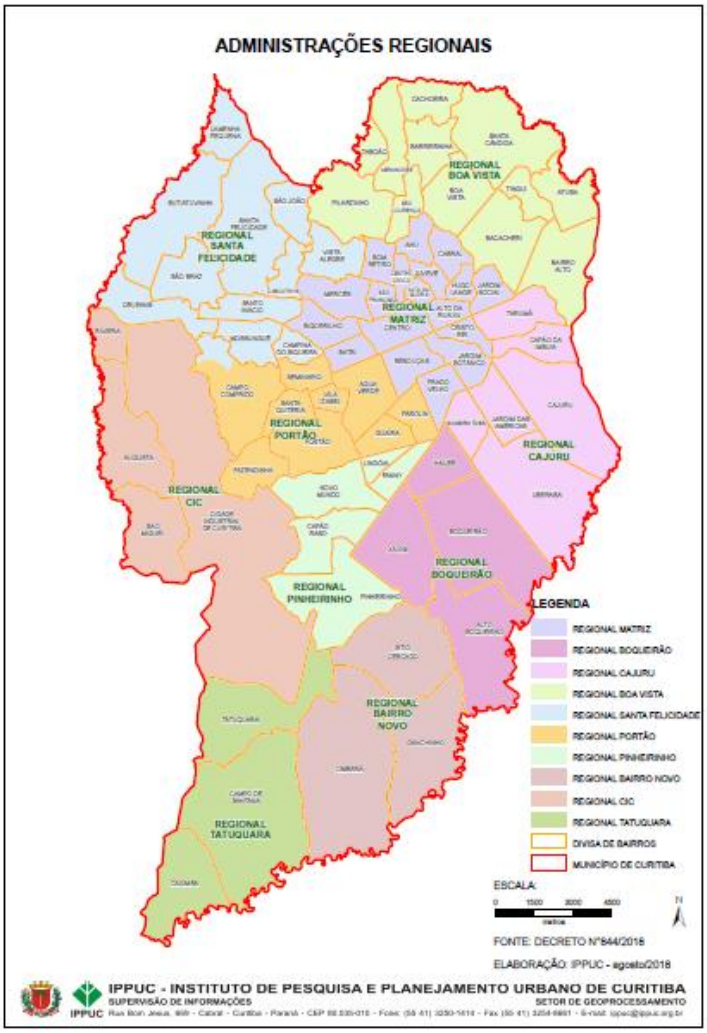
Desse modo, o PPP concebido, implementado e avaliado com a premissa do trabalho coletivo, pode compor para autonomia da escola, ressignificando sua prática pedagógica (FERREIRA, 2003, p. 56)

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ELABORAÇÃO DO PPP: A POLÍTICA DA RME DE CURITIBA (2013-2016)

A RME de Curitiba é composta hoje por 182 escolas regulares de ensino fundamental, distribuídas em 10 NREs, sendo nominados assim: Bairro Novo,

Boqueirão, Boa Vista, Cidade Industrial de Curitiba, Cajuru, Matriz, Pinheirinho, Portão, Santa Felicidade e Tatuquara. Dessas 182, 10 atendem em um turno os anos iniciais do ensino fundamental e no outro os anos finais do ensino fundamental, uma delas atende somente os anos finais do ensino fundamental. A RME é composta ainda por 3 escolas de ensino fundamental especiais, por CMEIs, próprios e da rede conveniada e Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs).

Imagem 1 – Regionais de Curitiba



Fonte: IPPUC (2013)[34]

A RME de Curitiba foi fundada na década de 1960, sendo a primeira escola datada de 1956. Nesse tempo a Rede cresceu e se consolidou estruturalmente. Os

[34] Disponível em: http://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=http://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D353/D353_026_BR.pdf.

NREs reproduzem basicamente uma estrutura reduzida da própria SME, ofertando grande parte dos setores pedagógicos e administrativos que a SME tem em nível central. E atuam como uma instância da SME que está mais próxima fisicamente das unidades escolares. O processo de formação continuada dos profissionais da RME foi construído historicamente, passou por várias alterações conceituais, estruturais, de espaço e nomenclaturas[35]. Mas sempre existiu.

Situada, brevemente a RME de Curitiba, prossegue-se a exposição sobre o processo de formação continuada que envolveu a reelaboração dos PPPs das escolas.

A SME de Curitiba, em 2013, definiu os princípios norteadores de trabalho na RME: gestão democrática, equidade, trabalho coletivo, autonomia e o interesse público, com o objetivo de pautar todo o trabalho para as escolas da RME. Feito isso, além do processo de trabalho sobre o entendimento dos princípios, foi feita a discussão com as escolas sobre o que é a construção de uma “Boa Escola”. “A BOA ESCOLA deve prioritariamente garantir a aprendizagem de seus estudantes, cuja dimensão não pode estar só associada ao desempenho nas avaliações de larga escala, sejam estas externas ou internas à RME” (CURITIBA, 2014, p. 13).

Tais temáticas de estudos foram articuladas às Semanas de Estudos Pedagógicos[36] de 2013 a 2016, bem como a construção do PPP. O objetivo da instituição era promover a participação, reflexão e em longo prazo de tempo. O trabalho envolveu a instância do DEF da SME, dos NREs e das Escolas.

As SEPs foram organizadas na perspectiva de trazer reflexões e orientações para o processo de reelaboração do PPP, assim foram propostas palestras, temáticas e profissionais selecionados na lógica de construção teórica que suplantasse a ideia de um roteiro pré-formatado de elaboração do PPP. Entende-se que a reconstrução do PPP tinha que ser estruturada a partir da leitura

---

[35] No momento, a decisão política foi a de não dar continuidade ao espaço chamado de “Centro de Formação”, um prédio alugado, mas por anos foi o centro de referência às ações formativas dos profissionais do Município.

[36] Nome que se dá, nesta Rede de Ensino, ao momento em que todas as unidades estão em formação com uma temática específica, garantida em calendário escolar anualmente. Na ocasião do período da pesquisa, isto é, de 2013 a 2016, a SEP era organizada em dois momentos, com uma temática central que envolvia todos os profissionais da unidade. No segundo momento, cada escola decidia e organizava sua temática de modo a atender suas necessidades. E no terceiro momento, com uma atividade cultural a ser escolhida por cada profissional (teatro, dança, literatura, música, cinema, museu, etc.)

fundamentada sobre a realidade da escola e embasada por estudos teóricos. (CURITIBA, 2016, p. 7).

Na SEP, em 2013, foi o início das discussões sobre o PPP, com o tema: "Permanência como espaço de organização do trabalho pedagógico e de formação continuada". O foco do estudo foi a permanência do professor enquanto espaço de formação continuada e construção coletiva do trabalho.Trata-se de estudos relativos à implantação dos 33% de permanência[37] (além da reorganização dos horários de aulas em função da ampliação da percentagem de permanência de 20% para 33%) e a discussão coletiva do trabalho para a melhoria do processo pedagógico e de aprendizagem dos estudantes. A base teórica para reflexão sobre a importância do planejamento escolar e sobre o que ensinar, fundamentou-se em Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), e objetivou disparar no interior das unidades reflexões sobre o que é uma Boa Escola.

Na Semana de Estudos Pedagógicos de 2014, o tema central foi "O profissional da educação e sua relação com o trabalho na escola pública". A ênfase dos estudos foram os princípios da SME e a sua relação com o Plano de Ação da Escola. Foi utilizada a metodologia de estudos de casos, para as discussões e reflexões no interior da escola, aprofundando a construção do conceito de Boa Escola.

No ano de 2015 a SEP teve como tema principal "O currículo em Ação e o Direito à Aprendizagem".A proposta objetivou refletir sobre o currículo enquanto elemento fundamental do trabalho pedagógico escolar. No mesmo ano as escolas elaboraram o plano de ação e definiram a sua compreensão de Boa Escola a partir dos princípios da educação da SME, delineando a partir destes elementos a proposta de reescrita de seus PPPs.

> Para que serve a escola? [...] O fim primeiro da escola é promover a apropriação do saber (não qualquer saber!) [...] isso significa dizer que a escola procura, por todos os recursos e meios a sua disposição, empenhar-se na busca de seu fim específico de universalização do saber, consciente de que a exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, constitui cerceamento do direito de acesso do indivíduo a importantes dimensões da cultura (CURITIBA, 2014, p.11).

[37] Período de tempo destinado a atividades sem a atividade de docência, para estudos, cursos, planejamento, em outras redes é chamado de hora-atividade.

Em 2016 a SEP da SME objetivou fazer uma abordagem integrada da educação infantil e ensino fundamental[38] um único documento e com a temática "Ações Integradas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: Tempos e Espaços de Aprendizagem". Rediscutindo e aprofundando o tema do direito à aprendizagem com base nos tempos e espaços.

Outros momentos formativos foram os grupos de estudos (2013-2016), envolvendo o DEF, os NREs e as equipes gestoras das escolas. Em um primeiro momento, a discussão ocorreu entre a equipe do DEF e NREs, que posteriormente coordenaram este mesmo estudo junto às equipes gestoras. Esta equipe, por sua vez, tinha a responsabilidade de realizar a discussão na escola, organizando momentos de estudos e discussão que garantissem a participação de todos os profissionais. Os encontros da SME e NREs aconteceram duas vezes ao mês, durante os anos de 2013 a 2015. Já os encontros com as equipes nos NREs e escolas ocorreram mensalmente nos mesmos anos.

Desses momentos de estudos emergiam os elementos constitutivos do PPP, caderno publicado em 2016, que foi produzido ao longo do período de 2014 e 2015, de modo colaborativo entre todas as escolas, NREs e DEF. A construção dos elementos foi sistematizada por uma equipe do DEF[39] com base no que as legislações Estadual e Municipal determinavam que deveria conter o PPP, com base no que as escolas apontaram que os seus PPPs já continham e o que as equipes gestoras que participaram dos grupos de estudos relataram ser essencial no PPP.

> O documento reúne, além dos aspectos legais, filosóficos e pedagógicos, os materiais que foram utilizados nos encontros dos grupos de estudos desde 2013, e os cadernos das SEPs 2013, 2014, 2015 e 2016, por trazerem contribuições teóricas para a reflexão e discussão sobre os elementos que compõem o PPP. (CURITIBA, 2016, p.10).

---

[38] Nos anos anteriores, eram elaborados dois materiais e propostas duas SEPs, uma para a educação infantil e outra para o ensino fundamental, então as escolas que tinham turmas de pré, recebiam ambos os materiais eorientações o que acabava por separar as etapas também nos momentos formativos.

[39] Da qual a pesquisadora era a coordenadora. O trabalho consistiu em compor o documento orientador da escrita do PPP, com base no que os grupos de estudos dos NREs construíram com as equipes gestoras. As equipes escolares partiram dos seus PPPs, elencando o que eles continham e que era essencial que permanecesse.Do mesmo modo, leram e indicaram o que as legislações, estadual e municipal, exaravam como itens dos PPPs. Após essa discussão e levantamento, as equipes gestoras indicaram o que mais, além do já exposto, deveria ter nos PPPs. Todo esse material foi encaminhado para esta equipe, sob a coordenação da pesquisadora, que agregou em um único documento, compilando o trabalho dos grupos de estudos. Feito isso, essa equipe da Gerência Pedagógica realizou a validação desse documento orientador construído coletivamente, junto à SME, setor de Legislação Educacional, que é o responsável pelo controle da documentação das unidades escolares. O caderno foi validado, editado e publicado pela SME.

Os elementos constitutivos do PPP foram organizados em blocos para a reelaboração sistemática do PPP (antes da produção do caderno em 2016). Estes blocos apontam as diferentes dimensões a serem considerados a partir de aspectos legais e pedagógicos, objetivando proporcionar às escolas a retomada dos subsídios teóricos e práticos estudados nessa trajetória.

No primeiro bloco constavam os itens referentes aos aspectos socioeconômico, cultural, educacional, físico e ambiental, a caracterização da instituição e da comunidade escolar, seu entorno e/ou território, perfil dos profissionais, histórico da instituição e outras informações que as escolas consideraram relevantes. A caracterização deveria ser feita em âmbito qualitativo, não meramente descritivo (CURITIBA, 2016).

O segundo bloco era composto por indicativos para o estudo e sistematização acerca da filosofia e princípios didático-pedagógicos da instituição fundamentados na práxis pedagógica, pautados no direito à aprendizagem de todos os estudantes da RME de Curitiba.

O terceiro bloco compunha a discussão da avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliações de larga escala, compreendendo-as como formativas, diagnósticas e processuais.

O quarto bloco sistematizou a organização no PPP, com os projetos e programas desenvolvidos pela escola, indicando como e quais as parcerias institucionalizadas. Este bloco envolvia ainda aspectos referentes à organização dos órgãos colegiados como também a gestão financeira da instituição. O quinto bloco tratava das discussões sobre acerca de todos os elementos descritos nos blocos anteriores e que se consolidam no currículo escolar.

> A organização dos elementos constitutivos do PPP em blocos teve por objetivo subsidiar o processo de reescrita desse documento de forma mais processual e reflexiva, superando a lógica linear de um roteiro pronto e prévio de atendimento às formalidades burocráticas. (CURITIBA, 2016, p.10).

O PPP é entendido pela SME como central no processo de socialização do conhecimento e na garantia do direito à educação, pois é um documento fundamental como norteador do trabalho da escola.

5 INDAGAÇÕES SOBRE O PPP NA RME DE CURTIBA: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a retomada da metodologia da pesquisa à luz do método do materialismo histórico, com a análise dos dados quali-quantitativos. O instrumento utilizado foi o questionário online via *Google Docs*, sem identificação do participante. Os sujeitos da pesquisado são 33 pedagogas[40]que atuam em escolas da RME de Curitiba. As análises foram feitas com base na interpretação, destacando-sepontos divergentes e convergentes das respostas obtidas e as contradições teórico-práticas que envolvem as questões em análise. Atende-se, assim, ao objetivo específico de investigar as repercussões da formação continuada para a construção do PPP e a efetivação da gestão democrática.

Esta pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética e está registrada na Plataforma Brasil, possui o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de nº 3.083.179 que aprova a presente investigação e encontra-se no anexo C, bem como também há autorização de pesquisa junto às escolas, fornecida pelo DEF da SME, setor da secretaria que acompanha e autoriza a realização das pesquisas nas unidades escolares regulares.

As análises dos dados considera a abordagem qualitativa e fundamenta-se no materialismo histórico, com o intuito de compreender a totalidade dos determinantes e revelar as contradições existentes em relação ao objeto de investigação.

O questionário foi enviado por modo digital (e-mail institucional das unidades escolares) para ser respondido pela pedagoga da escola, não sendo identificado, nem limitado a uma única profissional da escola. A escolha das pedagogas para respondê-lo contou com o modo que processo de construção do PPP e a metodologia da formação continuada proposta da SME foram feitos. Neles, a pedagoga era a responsável por articular e realizar o processo formativo e de discussão no interior da escola, com o suporte da equipe diretiva, mas com a premissa da organização do trabalho pedagógico ser desenvolvido pela pedagoga. Articulado a revisão do decreto que estabelece as atribuições da pedagogia escolar, o aumento da permanência para 33%, a criação da portaria Nº 34/2016 que orienta procedimentos para o planejamento da pedagogia escolar realizados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a revisão da portaria que

[40] Usa-se o termo “pedagogas”, pois a maioria das pedagogas da RME é do gênero feminino.

estabelece os critérios de substituição docente nos casos de falta do professor. Esses documentos e processos foram sendo aprovados e praticados durante o processo de reescrita do PPP.

Aqui se considera que, por mais que esses processos sejam de fundamental importância, o fato de não terem sido implementadas anteriormente à construção do PPP, podem não ter se efetivado na prática em todas as escolas, considerando que entre a política pública educacional proposta e a efetivada, quase sempre há uma distância, seja de tempo para sua efetivação plena, seja de compreensão de quem participa dela, seja das condições estruturais, financeiras e de pessoal para sua concretização.

O questionário é composto de 13 perguntas, sendo 12 fechadas e 1 aberta. A análise da última questão, a descritiva, está organizada segundo as categorias: políticas de formação continuada para a elaboração do PPP; gestão democrática e/ou processos participativos na elaboração do PPP; políticas para a elaboração do PPP. O questionário encontra-se no Apêndice 1 desta dissertação. As 5 primeiras questões tratam da caracterização das pedagogas respondentes, trazendo questões sobre a formação, tempo de trabalho como pedagoga, tempo de trabalho no magistério, tempo de trabalho na escola em que trabalha no momento e qual a carga horária semanal de atuação profissional. Todas são questões fechadas. As questões de 6 a 12, também fechadas, tratam da participação no processo formativo para a construção do PPP; o caderno produzido durante as formações para subsidiar a escrita do PPP pelas escolas se contribuiu com a escola; quais conteúdos das formações e materiais de subsídio foram utilizados e se os mesmos contribuíram no processo de construção do PPP; sobre quem na escola participou do processo de reescrita; se esses materiais foram utilizados e de que modo o foram; sobre as dificuldades encontradas no processo de elaboração do PPP; e em quais situações o PPP é utilizado na escola. A última questão é subjetiva e tem por objetivo identificar o que as pedagogas consideram necessário para que o PPP se efetive como um instrumento de formação e emancipação humana sob a luz da gestão democrática.

A análise da última questão, a descritiva, será feita com base na análise de conteúdo, visando aprender o significado do que foi respondido pelas pedagogas participantes. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (SEVERINO, 2007, p. 121).

O questionário foi elaborado considerando-se os apontamentos de Severino.

> Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando colocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. (SEVERINO, 2007, p. 125)

Os dados de análise da presente pesquisa foram coletados nas respostas de 33[41] pedagogas. E nos próximos subcapítulos serão analisados.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS INICIAIS DO QUESTIONÁRIO: CARACTERIZAÇÃO DA PEDAGOGA DA RME DE CURITIBA

As questões iniciais do questionário objetivavam a contextualização das pedagogas participantes quanto à sua formação em nível lato ou stricto sensu, quanto ao tempo de trabalho no magistério, na função de pedagoga e na escola que está lotada no momento da participação na pesquisa, bem como a carga horária total de trabalho semanal na área da educação (excluindo, assim, o tempo semanal com outros trabalhos).

Quanto à formação, evidencia-se no Gráfico 1, a seguir, que do total de 33 participantes, a maior parte tem especialização e aproximadamente um terço tem formaçãostricto sensu, com mestrado e doutorado. Isso evidencia um grupo de profissionais da educação que compreende que a formação continuada está articulada à formação inicial e compõe o processo de profissionalização do magistério, além disso, na RME de Curitiba, o então Plano de Carreira previa[42] o avanço para cada uma das formações stricto sensu. Conforme já pontuado por Oliveira (2010),

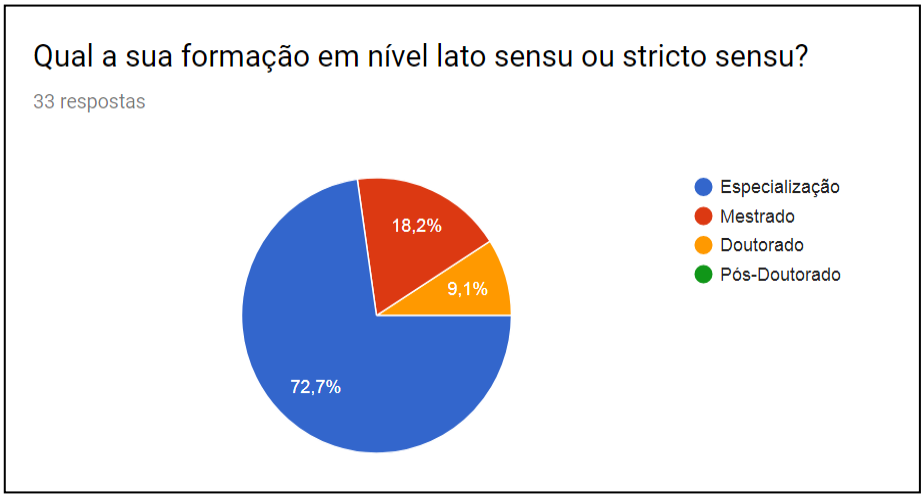
> Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se. (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

---

[41] Os questionários foram enviados para todas as escolas regulares da RME de Curitiba, e foram respondidos por 33 pedagogas.

[42] O plano foi cancelado, conforme citado anteriormente, por meio da Lei Nº 15.043 de 28 junho 2017.

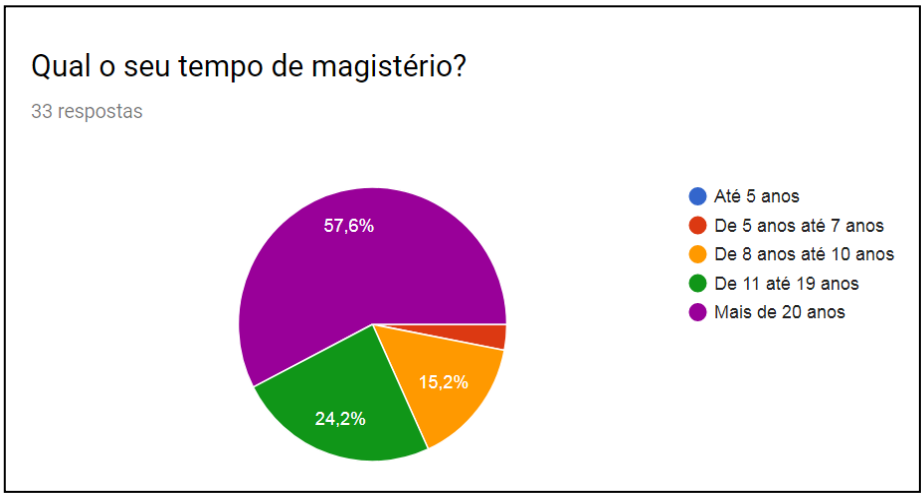
Gráfico 1 – Formação das Pedagogas



Fonte: Costa (2019)

Na questão seguinte, o tempo de trabalho na educação foi o objetivo em questão; aponta-se, na observação do Gráfico 2, que o grupo de respondentes tem um logo tempo de trabalho no magistério, sendo mais da metade com mais de 20 anos e 42,4% possui mais de 5 anos, portanto, nenhuma das participantes possuimenos de 5 anos de magistério.Isso evidencia um grupo com experiência na educação, e, ainda, um envelhecimento da população docente, já revelado na pesquisa de Souza (2013, p. 57).

Gráfico 2 – Tempo de Magistério

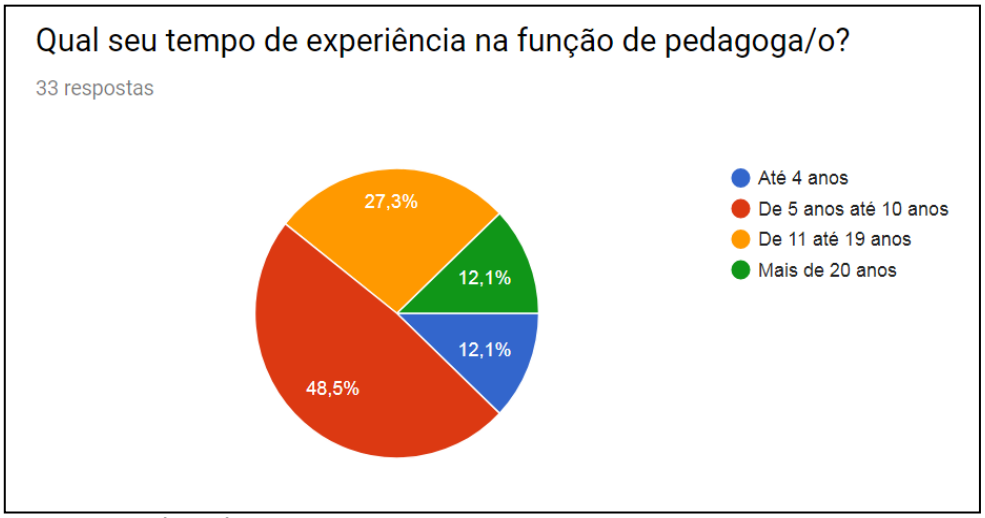


Fonte: Costa (2019)

Quando se analisa o Gráfico 3, a seguir, sobre o tempo de trabalho como pedagoga, pode-se verificar que apesar de agrande maioria ter mais de 20 anos de trabalho na educação, somente 12% têm mais de 20 anos como pedagoga, isso

porque, na RME, o acesso à carreira de pedagogo se dá por meio de concurso interno de mudança de área de atuação, o concurso externo para pedagogo até existia, mas há pelo menos 20 anos não ocorre mais. Quase a metade das participantes tem de 5 a 10 anos de trabalho como pedagoga, e em torno de 27% de 11 a 19 anos na profissão.

Gráfico 3 – Tempo de Trabalho como Pedagoga



Fonte: Costa(2019)

Ao cruzar as informações de tempo de trabalho no magistério e na função de pedagoga com o tempo que está na escola atual, o gráfico se dispersa menos, deixando os resultados mais proporcionais. Em primeiro lugar, em torno de 39% encontram-se as pedagogas com mais de 5 anos na mesma escola, seguidas de aproximadamente 33% com até 2 anos na mesma escola, e. por fim, 27% que atuam de 3 a 5 anos de trabalho na escola eatuavam no momento da resposta ao questionário.

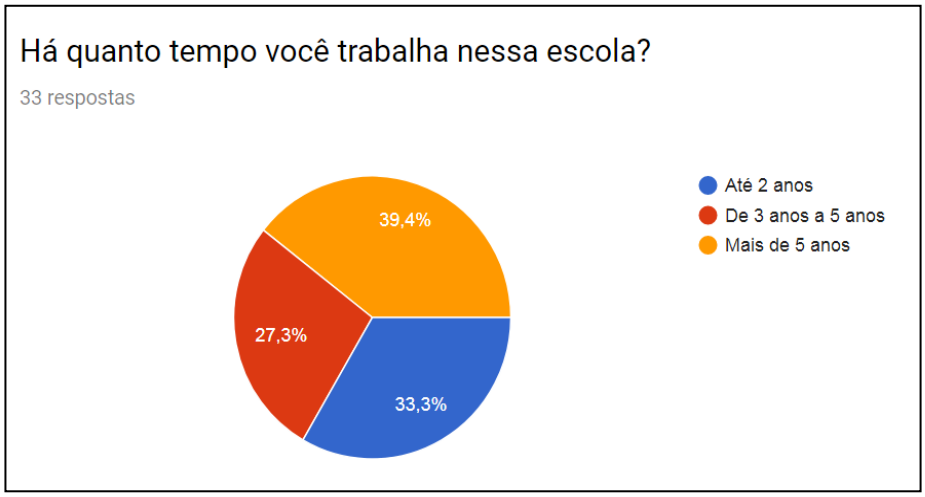
Algumas questões[43] podem ter relação direta com a diferença menor entre os resultados verificados nos Gráficos2 e 3. Como o caso da relação direta quantidade de professores na escola e quantidade de pedagogos, uma vez que o acesso à profissão de pedagogona RME se dá há bastante tempo por concurso interno. Quando aprovadas no concurso para pedagogo, devido à diferença de quantidade de vagas no dimensionamento de pessoal, dificilmente o pedagogo permanece na

[43] Inferidas empiricamente, pois não há autorização para o acesso aos dados numéricos.

escola de lotação que atuava como professor[44]. E por meio dos concursos de remoção[45] é que o profissional fixa sua vaga em uma escola. Também, pode ter relação com as pedagogas da RME que, mesmo trabalhando na estrutura da SME e NREs, ou em função de direção ou vice-direção, e que por terem funções gratificadas e/ou cargos comissionados podem permanecer com sua lotação fixa em escolas, o que gera vaga provisória, ocasionando geralmente uma impossibilidade da lotação de outra pessoa na vaga[46].

Esta questão objetiva identificar se a pedagoga que está respondendo o questionário participou do processo de construção do PPP na mesma escola, portanto, podem ser identificadas como aproximadamente 66% das participantes da pesquisa, haja vista que o processo ocorreu de 2013 a 2016.

Gráfico 4 – Tempo de Trabalho na escola em que participou da pesquisa



Fonte: Costa (2019)

Na questão 5, sobre a carga horária semanal de trabalho na educação, evidenciou-se que 84% trabalham 40 horas na semana como profissionais da educação, em torno de 9% trabalham 20 horas semanais na área da educação e aproximadamente 6% trabalham 60 horas por semana na educação.

---

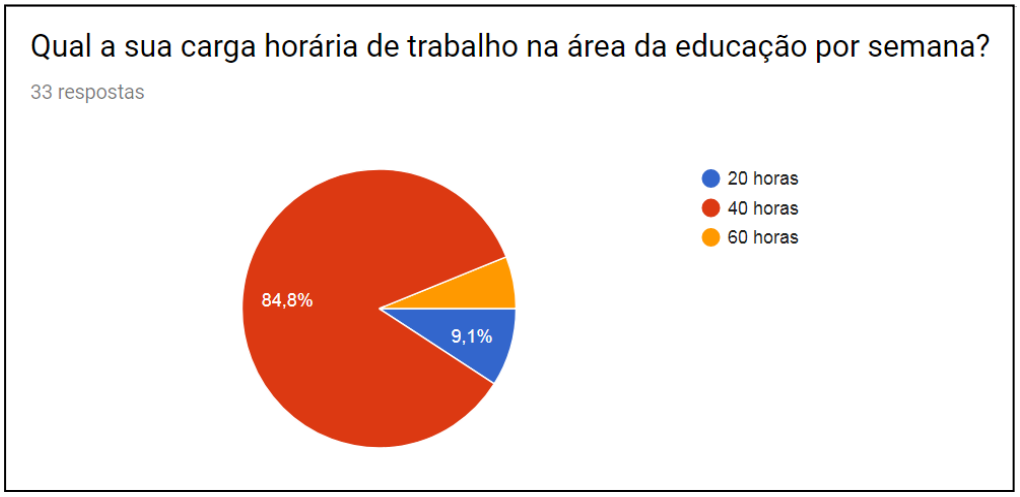
[44] Geralmente, demora um tempo (2 anos) até o professor novo na RME fixar sua vaga em uma escola. Assim, também ocorre quando faz a mudança de atuação para pedagogo, pode ter um tempo para fixação das vagas.

[45] Anualmente, os profissionais da educação na RME que queiram (vaga fixa) e os que são obrigados (vaga provisória) participam de um processo on line para tentar mudar ou fixar sua lotação nas unidades.

[46] Essas questões, como citado anteriormente, são de cunho empírico-subjetivo, e apontam a necessidade de outra pesquisa.

Como pode-se verificar no Gráfico 5, a seguir, a grande maioria das pedagogas trabalha mais de 40 horas semanais no magistério, e ao se somar quem trabalha 40 horas com quem trabalha 60 horas, tem-se um total de 90,9%, dado diferente pelo apontado na pesquisa de Souza (2013), que considerou os dados do Censo dos Profissionais do Magistério de 2003 e do Questionário do Professor aplicado pela Prova Brasil em 2011. Nessa pesquisa, no primeiro indicador a média de carga horária de trabalho semanal foi de 29%. No segundo indicador, foi de 33%, ficando bem distante dos 90% constatado nas respostas das pedagogas. Tais dados de base utilizados na pesquisa de Souza (2013) referem-se ao professor, e aqui, nesta dissertação, trata-se de pedagogas, mas como a formação de ambos na RME de Curitiba é a mesma, então não se trata de uma diferença causada pela formação.

Gráfico 5 – Carga horária semanal na área da educação.



Fonte: Costa (2019)

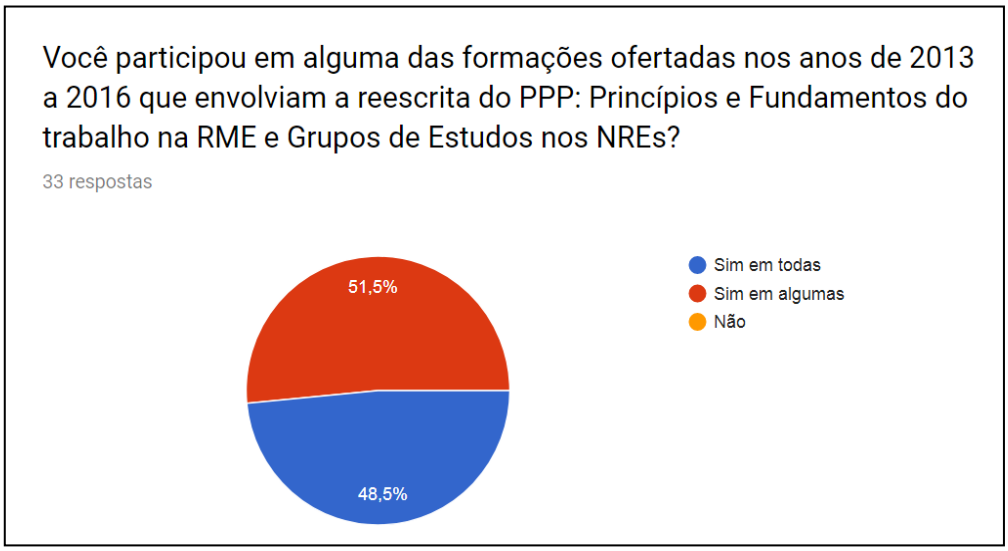
5.2A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

As análises das questões que seguem, nos Gráficos de 6 a 12, tem o objetivo de examinar as contradições e os condicionantes da prática do trabalho das pedagogas, os limites e avanços da política educacional de construção do PPP articulada a um processo de formação continuada e com um prazo de 3 anos de discussão e um ano para a entrega do documento formal, e a utilização e validade dos documentos e materiais de subsídio produzidos pelo DEF, no período de 2013 a 2016.

Quanto à participação no processo de formação continuada para a reescrita do PPP, evidencia-se,no Gráfico 6, a seguir, que a totalidade das pedagogas participou do processo formativo. Isso revela o envolvimento da pedagoga com o importante movimento da construção do PPP e de um projeto de escola. Ao longo dos 4 anos, foram vários momentos e cursos, e compreende-se que metade delas não tenha ido em exatamente todos os momentos, mas participou em algum momento da formação.

É importante destacar que, naquele momento histórico, o plano de carreiras dos profissionais da educação estava em vigor, sem a exigência de uma quantidade mínima de horas de curso para o crescimento, que se dava quase que automaticamente. Então, ressalta-se o envolvimento que as pedagogas da RME de Curitiba têm com a formação continuada, ao menos no que se refere à construção do PPP. Mesmo com o excesso de trabalho que a profissional tem no dia a dia da escola, compreendia a importância de planejar para também realizar a formação continuada.

Gráfico 6 – Participação na formação continuada para reescrita do PPP.



Fonte: Costa (2019)

Quanto à pertinência dos materiais produzidos pelo DEF no período de 2013 a 2016 (Cadernos das SEPs, textos dos Grupos de Estudos, textos de apoio e aprofundamento, e o Caderno Elementos Constitutivos do PPP), auxiliaram-se as pedagogas, ampliando seu conhecimento para tratar da reescrita do PPP. O Gráfico 7 mostra que uma pedagoga não considera que os materiais produzidos

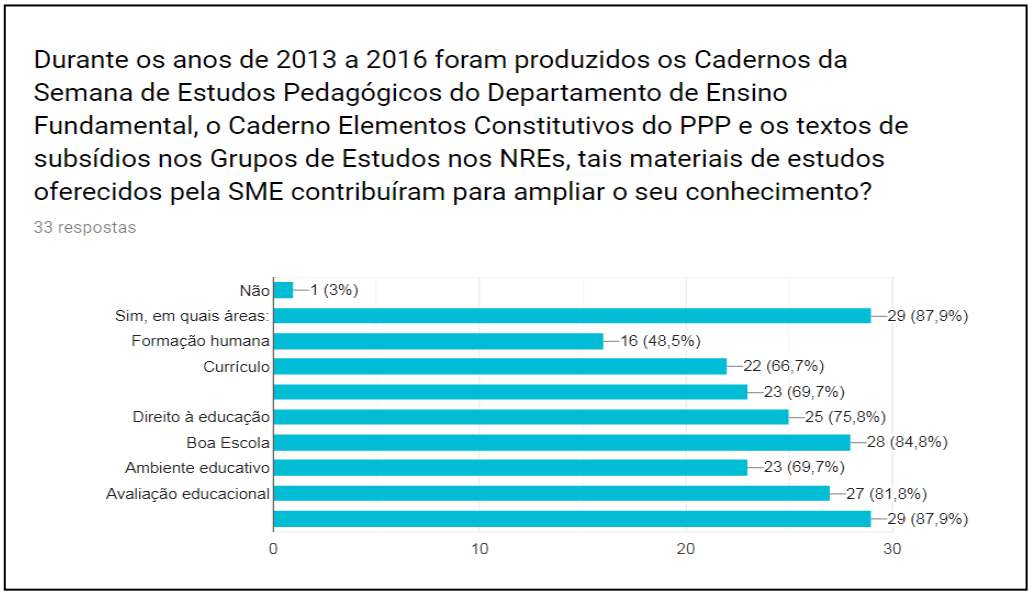
contribuíram para ampliar seu conhecimento. Essa pedagoga participou em algumas formações, trabalha 40 horas semanais na educação e tem Mestrado. E a totalidade das outras respondentes indicaram a área ou as áreas em que os materiais trouxeram contribuição.

As respostas ultrapassam o total de 100%, pois era possível assinalar mais de uma resposta. Por ordem de maior incidência, tem-se as áreas: 87,5% sobre os princípios da educação na RME, seguido dos materiais sobre a Boa Escola com 84,8%, a avaliação educacional com 81,8% em terceiro lugar. Em quarto lugar, com 75,8%, os materiais sobre o direito à educação; seguido de permanência e formação continuada, espaço vazio na coluna do gráfico juntamente com o ambiente educativo com 69,7%; com 66,7% o currículo; e, por fim, com 48,5% a formação humana. Havia a possibilidade de citar outra área que não havia sido indicada, mas não houve resposta.

As respostas sinalizam que os dois primeiros resultados com maior incidência (princípios da educação da RME e a Boa Escola) tenham um maior interesse pelos documentos do DEF, de cunho, além de conceitual, mais indicativo de procedimentos. Porém, a diferença em percentual para o tema da avaliação educacional é relativamente pequena, indicando menor interesse pelos documentos conceituais.

Durante o processo formativo, a SME também unificou a periodicidade avaliativa nas escolas da RME, a ampla maioria era trimestral, mas havia bimestrais e semestrais. Por isso, também a temática avaliação teve uma alta incidência nas respostas. Os dois primeiros resultados tratavam-se de temas novos, propostos pela então equipe que coordenava o DEF. Por serem temas sem tradição na RME, infere-se que, por isso, tenham sido mais significativos e de maior contribuição para a ampliação do conhecimento.

Gráfico 7 – Materiais produzidos pelo DEF se contribuíram e em que áreas



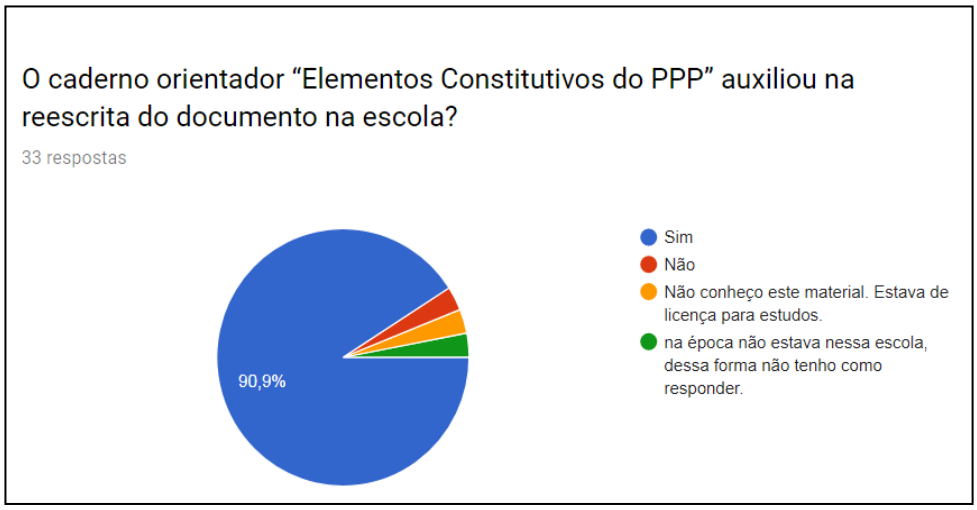
Fonte: Costa (2019)

OGráfico 8, na sequência, expõe se o documento Elementos Constitutivos do PPP auxiliou as pedagogas na reescrita do documento na escola.Constatou-se que 30 participantes responderam que sim, que o documento contribuiu para o processo de reescrita, totalizando 90,9%. Uma respondeu que não contribuiu (a mesma que pontuou na questão anterior que os materiais de estudo não contribuíram para ampliar o conhecimento); uma respondeu que não conhece o material, porque estava em licença de estudos; e outra que, na época, não trabalhava na mesma escola e não tinha como responder.

Outro dado relevante é que as pedagogas que responderam que o material contribuiu têm os mais variados tempos de rede e de trabalho como pedagoga, indicando que tanto quem é nova na função, quanto quem tem experiência de anos como pedagoga, apontou o material como relevante.

Considerando o dado anunciado no gráfico,infere-se que o documento que foi construído coletivamente e durante os encontros dos grupos de estudos com as equipes do DEF, NREs e pedagogas, direção, vice-direção e coordenações contribuiu na reescrita do PPP. Pode-se, assim, concluir que foi um importante material de subsídio, e que fazendo-se as devidas atualizações, poderá ser aproveitado para que as escolas da RME resguardem suas especificidades, mas que como um Sistema de Ensino haja unidade nas questões que são necessárias.

Gráfico 8 – O Caderno Elementos Constitutivos do PPP, auxiliou na reescrita do documento



Fonte: Costa (2019)

Quanto à participação dos segmentos no processo de construção do PPP, o Gráfico 9, a seguir,sinaliza os pontos em que ainda é preciso avançar na RME para que a reescrita seja mais participativa. Os segmentos de pedagogos, professores, direção e vice-direção são os com maior incidência. Assim, 72% dos funcionários participaram, mas eles representam um segmento fundante da organização da escola, sua voz deve ser ouvida e devem participar dessa construção. Entende-se que toda atividade na escola é educativa e, por vezes, os funcionários conseguem contribuir na organização da escola justamente por estarem com uma maior visão da totalidade externa às salas de aula, muitas vezes conhecendo mais a comunidade escolar, por exemplo. Os resultados ultrapassam o total de 100% porque a pergunta permitia mais de uma resposta.

Quanto à participação dos coordenadores administrativos, articuladores da EJA e da Educação Integral, como não são todas as escolas que contam com esses profissionais, acredita-se que o gráfico reflita isso.

Ao constatar que apenas 48% das mães/pais/responsáveis participaram do processo de reescrita, colocam-se algumas questões para reflexão e que também indicam os limites e as contradições expressos na política educacional, que é o objeto dessa dissertação. Questiona-se o fato de pouco, ou raramente, os documentos oficiais fazerem a referência da participação desse segmento na produção do PPP, exceto quando se tratava da caracterização da comunidade escolar, do ambiente educativo e da avaliação institucional com a comunidade escolar. Do mesmo modo, aponta-se a dificuldade que os trabalhadores têm em

participar do processo de construção do PPP sem prejuízos em seu empregos e trabalhos, pois não é todo o local que aceita a declaração da escola sem descontar do pagamento ou de banco de horas.

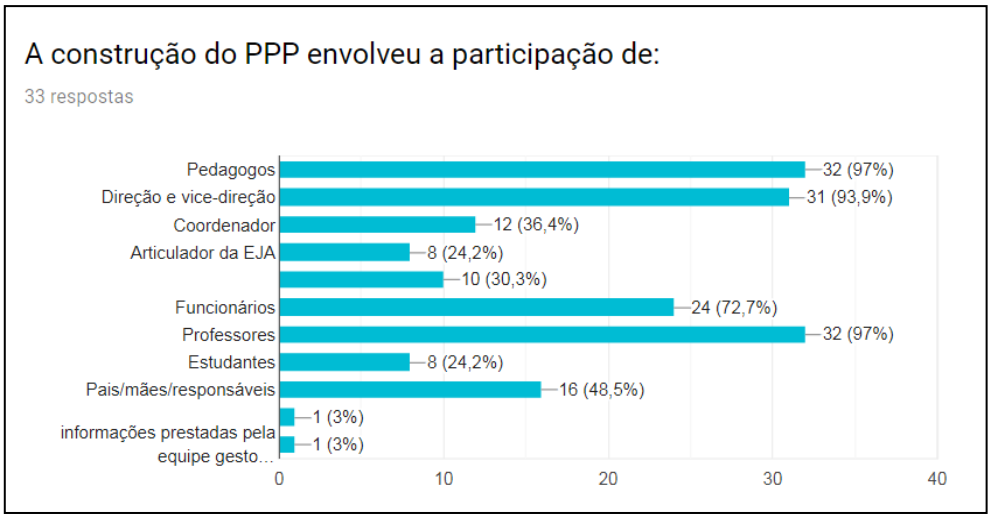
Na obra de Oliveira (2010, p. 25), esta reflexão é aprofundada.

> A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração, decisão execução de determinadas políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência no âmbito da gestão escolar, refletida na necessidade de se criarem mecanismos mais coletivos e participativos na escola.

Indica-se também como uma fragilidade do processo de construção do PPP, por meio da política implementada pela SME de 2013 a 2016, a exígua participação dos estudantes, que já estão na escola e deveriam ter vez e voz nos processos participativos, desde conselho de classe, passando por Grêmio Estudantil. Ainda, aponta-se que o Conselho Escolar é o órgão máximo decisório da escola, todos os segmentos fazem parte dele, e que o PPP foi enviado à mantenedora após a sua aprovação. Qual e como foi a atuação desse órgão seria objeto para outra pesquisa.

Reafirma-se a estratégia 19.6 do PNE 2014-2024, que estabelece a consulta e a participação dos estudantes e familiares na formulação do PPP, além dos currículos, planos de gestão e regimento escolar. Sabe-se que a participação da comunidade pode ser reduzida em virtude dos compromissos profissionais com o trabalho dos pais, mães e responsáveis. Este, por sinal, é um grande desafio em épocas em que o capitalismo entra em crise, os pais, mães e responsáveis fazem o possível para a manutenção dos empregos, e não poderiam deixar de ir ao trabalho para participar desses momentos coletivos. Porém, os estudantes estão no espaço escolar e a política implementada também deveria ter previsto e planejado um estímulo maior e mais condições para a participação dos mesmos.

Gráfico 9 – Quem participou da construção do PPP



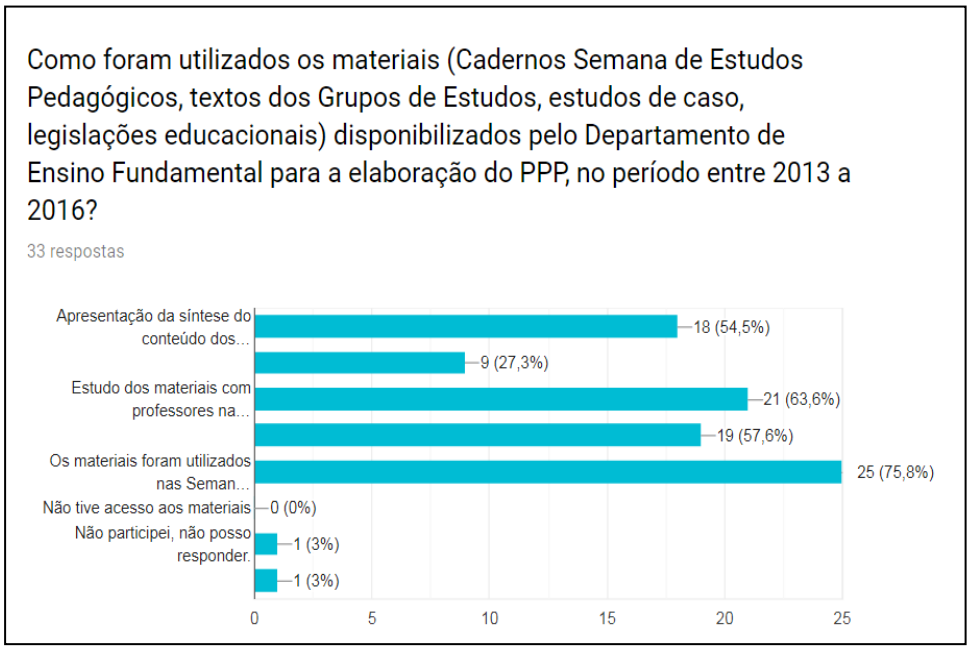
Fonte: Costa (2019)

O Gráfico 10, a seguir, apresenta como os materiais produzidos, citados no Gráfico 7 foram utilizados na escola. Aqui, destaca-se que a maioria, 75%, utilizou nas SEPs reuniões pedagógicas e nas permanências, disponibilizando os materiais para a leitura dos participantes e a realização das discussões um cronograma definido, para a construção de uma síntese do estudo. Destaca-se que essa era a orientação dada pelo DEF nos Grupos de Estudos, de metodologicamente seguir essa organização, seguidos de 63% de estudos com os professores nas permanências, com 57% estudos dos conteúdos dos materiais em reuniões da equipe pedagógica e 54% apresentação da síntese dos materiais pela pedagoga em reuniões pedagógica. O item menos assinalado trata da apresentação da síntese do conteúdo dos materiais pela pedagoga em reuniões do Conselho Escolar, com 27%, o que reforça o constatado anteriormente sobre a participação dos segmentos, houve uma fragilidade nesse aspecto, e mereceria um aprofundamento sobre qual o alcance, os limites e as possibilidades do Conselho Escolar no PPP? Nenhuma participante relatou não ter tido acesso aos materiais.Os resultados ultrapassam o total de 100% porque a pergunta permitia mais de uma resposta.

Quanto à participação do Conselho Escolar, retoma-se a meta 19, estratégia 19.5 do PNE 2014-2024, que trata do fortalecimento dos conselhos, tanto escolares quanto municipais de educação, tornando-os instrumentos de participação e de fiscalização da gestão escolar. Infere-se que o papel dos conselhos escolares no cotidiano da escola pública ainda precisa ser fortalecido, assim como a própria

gestão democrática da avaliação. Os momentos de reuniões do conselho escolar são de suma importância para o fortalecimentodas intervenções pedagógicas coletivas para resolver problemas diagnosticados e efetivar a ação educativa para o desenvolvimento humano dos estudantes em todas as suas dimensões, como, também, para a efetivação do princípio da gestão democrática

Gráfico 10 – Como foram utilizados os materiais produzidos pelo DEF



Fonte: Costa (2019)

O Gráfico 11, na sequência, aponta as dificuldades encontradas no processo de elaboração do PPP. Assim,81% das pedagogas pontuaram que a organização do tempo para reunir o coletivo para estudar todos os materiais encaminhados, em virtude das demandas de trabalho tanto da equipe pedagógica, quanto do coletivo de profissionais foi uma dificuldade; seguido de 33%,a falta de tempo da pedagoga para estudar os materiais e encaminhar o trabalho nos momentos formativos. O desinteresse dos professores em participar do processo de formação e elaboração do PPP com 30%, ao passo que 15% relataram que não houve dificuldade significativa. Ninguém pontuou como dificuldade a compreensão dos materiais ou que os materiais não contribuíram porque não traziam a realidade escolar. Três pedagogas pontuaram ainda a falta de tempo para uma discussão mais aprofundada, a falta de apoio e trabalho coletivo da direção da escola, e uma que disse não ter participado.

Identifica-se uma contradição, uma vez que as pedagogas indicaram a participação nas formações, a utilização dos materiaise o desenvolvimento do trabalho, somente 15% pontuaram que não houve dificuldades significativas. Isso pode indicar que, mesmo com toda a demanda e trabalho na escola, o PPP foi considerado importante, e dentro dos limites de cada pedagoga e realidade escolar o trabalho foi realizado. Os resultados ultrapassam o total de 100% porque a pergunta permitia mais de uma resposta.

Na pesquisa de Sousa (2013), encontram-se também as dificuldades relatadas ao longo do processo de construção de seus PPPs. A resistência, o pouco envolvimento de alguns professores e o excesso de trabalho burocrático no interior da escola também aparecem na pesquisa que ele desenvolveu. Nela, aindaapareceram questões de inexperiência com o processo de gestão democrática, sendo autoritários nas conduções, o momento da elaboração coincidiu com as eleições diretas de diretores, o que causou disputas e o desconhecimento sobre o que é o PPP, como construí-lo. Essas últimas questões não foram evidenciadas na RME de Curitiba, e infere-se que o processo de gestão democrática tenha uma maior efetividade nas escolas municipais de Curitiba.

Manifesta-se aqui a análise da questão tempo, que foi muito presente nas respostas. A mantenedora não designou no próprio calendário escolar os momentos para que a escola reunisse o coletivo e a comunidade; no calendário havia os momentos que sempre existiam (reuniões pedagógicas e administrativas), não foi disponibilizada para as escolas a possibilidade de construir um calendário que atendesse as necessidades daquela realidade.

Apesar das demais políticas implementadas pela SME (aumento da permanência para 33%, docência compartilhada com o trio de regentes, contratação de professores, revisão do decreto das atribuições das pedagogas, revisão da portaria dos critérios de substituição em caso de falta do professor, criação de portaria específica sobre os procedimentos para o planejamento da pedagogia escolar nas escolas da RME), essas ações de apoio não foram implementadas num tempo suficientemente anterior para que se consolidassem no interior das escolas, o que, em alguns casos, trouxe ainda mais trabalho para os pedagogos, que além das questões relativas ao trabalho pedagógico, trabalhava também com o excesso de demandas burocráticas e/ou que poderiam ser feitas por outros profissionais na escola, inspetoras, secretária ou direção.

Essa constatação da dificuldade do tempo e de organização de tempo pelas pedagogas, identificada nesta pesquisa, gera uma contradição entre as políticas educacionais criadas pela SME para que as condições de trabalho no interior possibilitassem a reescrita do PPP de modo a fortalecer a gestão democrática. Mas o que também aponta para as necessidades ainda emergentes, não significando que as políticas elaboradas tenham que ser retiradas. A organização do tempo e as condições de trabalho para ter o tempo necessário também foram apontadas nas pesquisas de Polon (2002) e de Silva (2009), conforme já indicado no Capítulo 2.

Na pesquisa de Rosa (2017) sobre o trabalho do pedagogo na escola da RME de Curitiba, esses apontamentos de sobrecarga de trabalho e a questão do tempo são evidenciadas nos depoimentos das pedagogas, revelando essa sobrecarga com funções que não são relativas ao trabalho da pedagoga.

> Todas as vinte e quatro pedagogas registram que enfrentam dificuldades diárias dentro das escolas, desde aquelas relativas à condição da estrutura física da escola e do material, como quanto ao número de pessoas necessário à efetivação do trabalho escolar. (ROSA, 2017, p. 127).

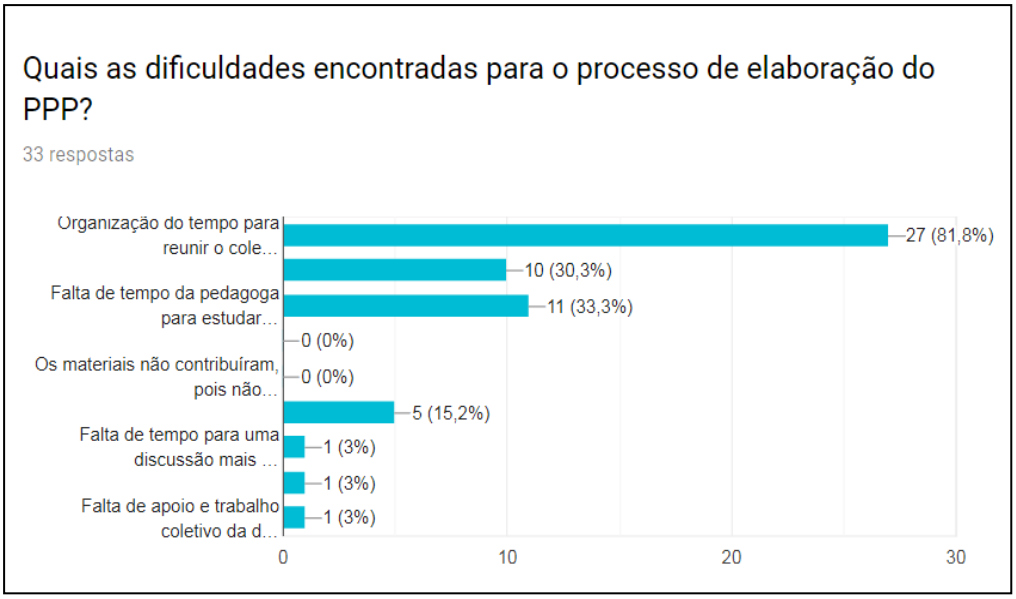
Outro limite da política da SME para a elaboração do PPP foi não revisto o dimensionamento dos pedagogos nas escolas da RME. Porém, a necessidade de rever a quantidade de pedagogos não pode ser feita somente considerando o valor absoluto de matrículas e frequência nos últimos meses, e sim considerando outras questões pedagógicas tão importantes quanto o número de estudantes.

Aponta-se a necessidade de compor esse cálculo as diversas etapas e modalidades que a escola atende, pois, a escola, por exemplo, pode ter 7 turmas em um turno, mas se uma for de classe especial ou sala de recursos (educação especial) já são outras demandas pedagógicas e técnico-burocráticas que a pedagoga atende. Outro exemplo, se uma turma for de educação infantil, outras especificidades, desde a formação até as reuniões específicas que carecem da participação da pedagoga, se tiver turma de tempo integral, outras necessidades. Assim, nesse exemplo, considera-se que mesmo só com 7 turmas são necessárias mais pedagogas para o cumprimento da organização do trabalho pedagógico e do decreto que prevê suas atribuições[47].

---

[47] A Portaria Nº 29 de 26 de outubro de 2016, apresenta no anexo VI o quadro de dimensionamento de pessoal para o ensino fundamental. Nele, estabelece o dimensionamento para a Pedagogia Escolar: até 600 estudantes 2 pedagogos, de 601 a 1050 estudantes 4 pedagogos, de 1051 a

Gráfico 11– Dificuldades no processo de elaboração do PPP



Fonte: Costa (2019)

Sobre a utilização do PPP no trabalho da pedagoga,a totalidade das respostas apontou que o PPP é utilizado para orientar o trabalho da equipe pedagógica; 81% que é utilizado para orientar o planejamento de ensino e somente 57% afirmou que é utilizado para definição das atividades curriculares. Os resultados ultrapassam o total de 100% porque a pergunta permitia mais de uma resposta.

Indica-se como espaço para nova pesquisa a questão verificada aqui, somente uma resposta aberta foi inserida com o indicativo de que serve para orientar o trabalho de todos os segmentos.

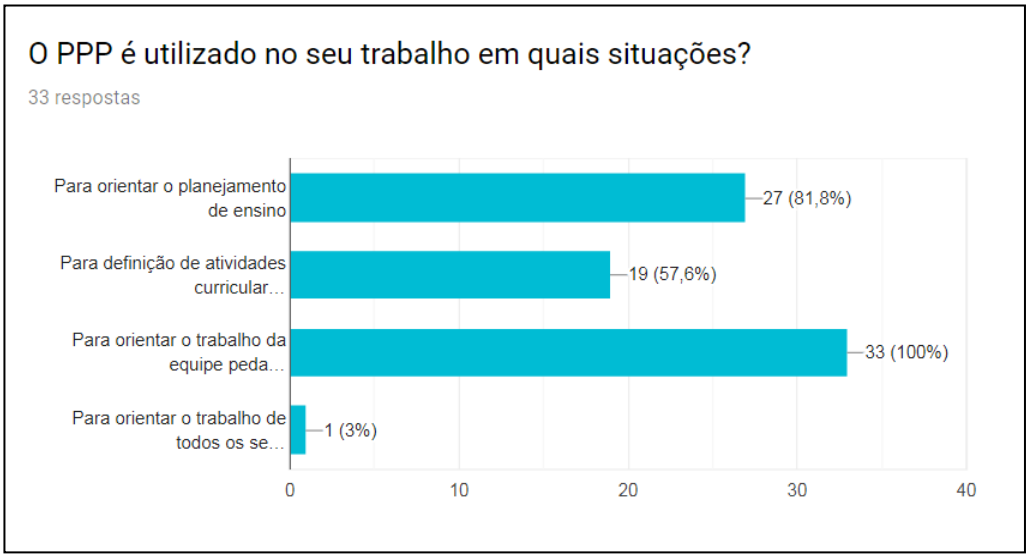
Souza (2013, p.139) enfatiza que o PPP tem como pressupostos a prerrogativa da construção crítica do conhecimento, contribuindo para abordagens contextualizadas, e agrega também a materialidade escolar.O PPP tem por objetivo, além do pressuposto da organização do trabalho pedagógico e do conhecimento, a valorização dos profissionais da educação e os recursos didático-pedagógicos, a organização do tempo e espaço relacionados à questão da materialidade da escola.

Stauffer (2007) enfatiza que compreende o PPP como parte de uma totalidade que abrange as políticas públicas educacionais, e que se constituem de forma polissêmica. Parra (2008, p.24) constatou que o PPP representa a tomada de consciência da ação educativa. E que:

1500 estudantes 6 pedagogos, de 1501 a 1950 estudantes 8 pedagogos, de 1951 a 2400 estudantes 10 pedagogos e acima de 2401 estudantes 12 pedagogos. O número de pedagogos é dividido para atuação nos turnos da manhã e da tarde.

> A análise da função política e social da escola destaca o Projeto Político Pedagógico como a concretização de um contexto político da educação, tornando-se necessário o estabelecimento de um compromisso político com vistas à ação transformadora da escola. (PARRA, 2008, p. 129).

Gráfico 12 – Como o PPP é utilizado no trabalho da pedagoga.



Fonte: Costa (2019)

Na última questão, fez-se o seguinte questionamento: O que você considera essencial para que o PPP se efetive, na prática cotidiana da escola como um processo que, além de garantir o direito à aprendizagem dos estudantes, seja um instrumento de formação e emancipação humana e de compromisso com a gestão democrática da educação? No Quadro 4 seguem as 33 respostas.

Quadro 4 – Efetivação do PPP na prática cotidiana – respostas completas.

1	O conhecimento das concepções.
2	Conhecer o documento e discuti-lo sistematicamente.
3	Que seja utilizado no dia a dia da escola.
4	O Projeto Político Pedagógico (PPP) é documento fundamental no planejamento das instituições de ensino em seus vários níveis e modalidades. É o PPP que irá o que a escola idealiza, quais suas metas demonstrando assim os objetivos e quais os possíveis caminhos para atingi-los.
5	Que ele seja acessível sempre e não apenas um documento de gaveta. Que seja constantemente consultado, pesquisado e aplicado.
6	S
7	Representação real da escola considerando as necessidades da comunidade escolar.
8	A falta de tempo para discutir e estabelecer novas ações.
9	Que cada profissional tenha consciência da importância desse documento e o coloque em prática, levando em consideração a responsabilidade do trabalho.
10	Formação da Equipe Gestora para articulação desse trabalho, garantia da efetivação dos

	princípios da SME (abandonados na atual gestão) e condições de trabalho e de tempo, previstos em Calendário Escolar.
11	Nortear o trabalho.
12	O PPP é o principal documento da escola, é ele que demonstra o que a escola idealiza, quais suas metas e objetivos e quais os possíveis caminhos para atingi-los.
13	Que este documento seja um instrumento da rotina de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, que seja vivo e explorado.
14	Que ele seja instrumento de acesso e consulta permanente para subsidiar a prática de trabalho.
15	Como a atual versão do PPP retrata bem a escola e seus processos, é muito tranquila sua efetivação.
16	Ter análise e atualização do documento.
17	O PPP é um documento que funciona como um mapa para que a escola alcance seu potencial máximo, adequando-se ao contexto no qual está inserida com o objetivo de promover o crescimento e o desenvolvimento de seus alunos.
18	O Projeto Político e Pedagógico, é um documento fundamental para o planejamento e o acompanhamento das atividades de uma instituição de ensino. É através do PPP que a escola articula a maneira como os conteúdos serão ensinados, considerando a realidade em que a escola está inserida.
19	O conhecimento deste documento por parte de toda equipe da escola.
20	Que ele retrate o contexto e a realidade da escola.
21	Constantes trabalhos envolvendo a formação continuada de professores, pedagogos e direção, não somente em período de reformulação do documento.
22	Que seja entendido como uma das materializações da gestão democrática
23	Sua ampla divulgação que ele passe a compor o kit básico de cada um dentro do ambiente escolar, não um documento distante de fonte de consulta para estagiários. Por exemplo: vamos fazer a SEP o que o PPP diz, vamos organizar o cronograma de formação docente o que fala o PPP, que tipo de estudante queremos onde encontramos isso no PPP. Infelizmente são poucas as escolas que incorporam verdadeiramente o PPP em seu cotidiano, materializando-o verdadeiramente em suas ações corriqueiras e menores que pareçam.
24	Ser mais objetivo e menos burocrático
25	Que esteja sendo sempre retomado com o coletivo.
26	As políticas educacionais devem ter continuidade e permanência, e não podem estar restritas a um plano de governo. Isso posto, seria possível avaliá-las a longo prazo. Na época da reescrita do PPP várias outras políticas foram implementadas: aumento da permanência; trio de regência com a docência compartilhada; escolas do projeto equidade com mais recursos físicos, culturais, financeiros e de pessoal; decreto das funções do pedagogo revisto, portaria com o tempo de trabalho e planejamento do pedagogo, etc. Porém, essas políticas acabaram com o fim da gestão anterior, e o cenário atual e de precariedade. Portanto, o que é preciso pra efetivação da gestão democrática com a formação humana é vontade política.
27	Entendimento de que o PPP por si só não faz a gestão democrática, mas de que cada um é responsável em sua instância de trabalho.
28	Que seja um documento que expresse o cotidiano daquela escola, assim será vivo, utilizado do dia a dia.
29	Participativo e decisório, dois conceitos que contribuem para ser um instrumento democrático para a formação humana.
30	Que haja trabalho coletivo, mas que cada segmento entenda e faça a sua parte do trabalho cotidiano. Se a pedagoga não trabalha com o professor da permanência por que está atendendo alunos doentes e machucados, o que deveria ser feito pela direção, o trabalho fica comprometido e o PPP não se efetiva enquanto prática democrática e formativa.
31	Planejamento coletivo, espaço flexível no calendário escolar para a escola organizar os momentos de construção e aumento do número de pessoal efetivo, tirando os que vivem de

	atestado, porque as demandas aumentam e o pessoal diminuiu, o trabalho precário adoece os servidores.
32	Que tenha pouca rotatividade de professores e funcionários na escola, porque a quando mais da metade do quadro muda a cada ano, ter continuidade mas ações e efetivar a gestão democrática torna-se muito difícil.
33	Interesse pelo trabalho coletivo compõe com a efetivação da gestão democrática, mas ainda é preciso mais elementos, continuidade da política pública, hoje a escola da RME de Curitiba passa por um momento muito difícil, falta tudo, tudo é precário, direitos retirados, estamos todos adoecendo com o modo como a escola está.

Fonte: COSTA (2019)

Na análise de conteúdo,identificaram-se as principais ideiasenfatizadas nas respostas, sendo agrupadasna ordemda mais citada para amenos citada. A seguir, o Quadro 5 contém síntese das palavras ou conjunto de palavras que com maior incidência nas respostas.

Quadro5 –Efetivação do PPP na prática cotidiana - análises.

VISÃO DAS PEDAGOGAS	ORDEM DE INCIDÊNCIA
Utilizado no dia a dia; vivo; dinâmico; retomado	1º
Condições de trabalho; tempo	2º
Documento; trabalho coletivo	3º
Conhecimento do PPP; subsidiar a prática	4º
Expresse a realidade escolar; formação continuada	5º
Continuidade das políticas educacionais; responsabilidade individual	6º
Participativo e decisório; atualizado constantemente; materialização da gestão democrática; mais objetivo e menos burocrático	7º

Fonte: COSTA (2019)

Em primeiro lugar,nas visões das pedagogas é o que é essencial para que o PPP se efetive, como processo que garanta o direito à aprendizagem e que seja um instrumento de formação humana, expressando o compromisso com a gestão democrática da educação, refere-se a retomar o PPP no dia a dia, a ser utilizado no cotidiano escolar, a ser um instrumento vivo e dinâmico. Esses apontamentos revelam a busca por tornar o PPP um processo construído e reconstruído na prática da escola, para que não seja um documento burocrático, para que supere a lógica linear de uma exigência legal, uma formalidade técnica. Nas palavras de Lima e Pereira (2013, p. 44):

> A partir da leitura deste contexto, caracterizamos o PPP como um instrumento norteador da vida da escola, incorporando decisões político-administrativas e pedagógicas compartilhadas por todos os responsáveis.

> Neste caso, a sua intencionalidade é de materializar a gestão democrática na garantia de uma escola de qualidade real para todos, no respeito e partilha da história da educação do país e, sobretudo, no resgate do sentido de liberdade e autonomia, descentralização e emancipação.

Ao relatarem a ideia de que o PPP deve ser utilizado no cotidiano, vivo ou retomado constantemente, revela-se uma contradição quanto ao conhecimento real do conteúdo do PPP, pois, se há o conhecimento de seu conteúdo, ele será utilizado no dia a dia da escola.

Em segundo lugar, nas visões das pedagogas, estas referem-se ao PPP como a expressão da gestão democrática quando há condições de trabalho, pessoal e de tempo. Citam a importância de se preverem, no calendário escolar, momentos formais para as discussões coletivas, para a realimentação do PPP. Do mesmo modo, citam a falta de tempo do coletivo ou da pedagoga para desenvolver seu trabalho, pois ficam subordinadas a uma rotina burocrática, por vezes criada pela própria escola, mas geralmente pela estrutura do Sistema de Ensino, que exige da pedagoga o preenchimento de planilhas, formulários, tabelas, questionários que deveriam servir para direcionar as políticas públicas da educação, mas que, na maioria das vezes, torna-se uma espécie de “prisão burocrática”, que não permite à pedagoga o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

O PPP como um documento também foi citado,não no sentido restrito, de fechado e finalizado, mas como um documento que precisa ser conhecido e discutido, como importante para a escola, que não seja um documento de gaveta, mas que seja colocado em prática por todos os profissionais da escola. Portanto, o principal documento da escola, um documento na rotina de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem,um documento analisado e atualizado, que seja fundamental no planejamento das ações e atividades da escola, que expresse o cotidiano da escola,e seja vivo e dinâmico. Também, em terceiro lugar, apareceu o PPP como expressão do coletivo, como fruto do trabalho coletivo, sendo assim a expressão do compromisso com a gestão democrática da educação.

Essas respostas revelam o entendimento das pedagogas das dimensões técnica e burocrática do PPP. No entanto, o PPP não pode ser assim entendido,mas deve ser entendido como processo, que se materializa, consubstancia, em um documento, mas não finda nele. Como salientam Lima e Pereira (2013), por meio da construção do Projeto Político-Pedagógico, a escola é levada a refletir a sua própria

realidade e o processo de ensino-aprendizagem. O PPP é o exercício participativo para a escola refletir e transformar sua realidade, legitimando a gestão coletiva que o ponto central da gestão democrática (LIMA; PEREIRA, 2013, p. 44), considerando sempre as questões pontuais da escola articuladas com o contexto social.

Também indicaram o PPP como a efetivação da gestão democrática quando todos os envolvidos no processo pedagógico têm o conhecimento do PPP e este subsidia a prática do trabalho de todos na escola. Cândido e Gentilini (2017, p. 329) enfatizam essa questão ao afirmarem que, para a escola organizar seu próprio projeto, é necessário que os profissionais envolvidos conheçam muito bem a realidade e, partindo dela, estabeleçam as diretrizes de trabalho.

Questiona-se quais os sentidos e como são entendidos, no cotidiano escolar, o direito a uma gestão democrática da educação garantindo, sem distinção, o direito à educação.

Fernández (2015) propõe que se altere o processo, que usualmente é feito para a construção do PPP, sugere que se comece por uma leitura focada nos problemas vivenciados no cotidiano escolar que interferem na concretização de uma função social, partindo, segundo a autora, da avaliação institucional.

O conhecimento e a expressão da realidade escolar, juntamente com a formação continuada e não somente nos momentos de reescrita do PPP,apareceram nas respostas.

A pesquisa de Añaña (2014) apontou a relevância da formação continuada no processo de construção do PPP, bem como na investigação de Baiocchi (2012), sendo compreendido também como um processo emancipador apoiado no diálogo. Silva (2014), na sua pesquisa em Manaus, constatou que se a formação para a construção do PPP não pode ser rápida, deve ser sólida e acompanhar a produção do mesmo.

Também é possível verificaro entendimento de que cada um é responsável pela efetivação da gestão democrática na escola, no sentido da importância e do papel de todos na consolidação e materialização da gestão democrática. Outro elemento importante da gestão democrática é a descentralização dos espaços de poder, possibilitando que, desse modo, não se tenham relações competitivas, resgatando a escola como espaço público, do diálogo e debate, que permite a reflexão que resultante do pensamento e produção coletivos (MENEGHETTI, 1999, p. 108).

Foi citada a continuidade das políticas públicas como o meio de efetivação da gestão democrática na construção do PPP. As ações das políticas sociais, aqui especificamente da educação, infelizmente estão marcadas na política nacionalcomo políticas de um governo, não se efetivam como política educacional, dificultando,desse modo, a própria avaliação de sua efetividade.

Por fim, para que o PPP se efetive na prática cotidiana da escola como um processo que, além de garantir o direito à aprendizagem dos estudantes, seja um instrumento de formação e emancipação humana e de compromisso com a gestão democrática da educação, foram citadas a materialização da gestão democrática, o PPP sendo menos burocrático e mais objetivo, participativo e decisório e a atualização constante como o que seria necessário para sua efetivação nesta perspectiva.

> É impossível pensar em democratização do ensino com uma escola distante de seus alunos: uma escola que apenas cumpre suas obrigações de repassar os conteúdos de forma acrítica não é capaz de atender os preceitos da legislação que a rege. (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 331).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar o processo de construção do PPP e a formação continuada como ação teórico-prática da gestão democrática na escola pública da RME de Curitiba. Utilizou-se das categorias: políticas educacionais de formação continuada para a elaboração do PPP; políticas educacionais para elaboração do PPP; gestão democrática na elaboração do PPP, para compreender o processo de construção do PPP desenvolvido no sistema de ensino da RME de Curitiba, no período de 2013 a 2016, articulado a formação continuada e sua relação com a efetivação da gestão democrática.

Constatouque, na produção científica brasileira, em teses e dissertações, é exígua a pesquisa que traga a articulação sobre a construção do PPP em sistemas de ensino, articulados a processos de formação continuada e que objetivem a efetivação da gestão democrática na escola pública, e a existência de roteiros preestabelecidos pelas secretarias de educação de estados e municípios, ou,ainda, um único PPP da mantenedora para todas as escolas do sistema.

Isso revela a fragilidade que gestão democrática e a própria democracia têm, pois a participação na construção do PPP é proclamada pela CF/88 e pela LDBEN/96. Como relatado anteriormente, a construção da democracia e da própria gestão democrática é fruto de lutas históricas junto a movimentos sociais e de educadores.

A gestão democrática da educação é construída e efetivada por meio da participação. Participação de sujeitos com uma consolidada e sólida formação da cultura humana, em que seus processos de pensar e fazer sejam pautados no bem coletivo. A gestão democrática, dessa perspectiva, deve ser processo que busca outro modo para a educação que se utilize dos espaços de contradição, presentes na sociedade capitalista, e que enfrenta tensões e oposições.

Como enfatiza Frigotto (2010b, p.239), a prática educativa escolar articula-se à prática social fundamental (produção da existência), no interior da sociedade capitalista, dividida em classes, por conseguinte, é uma prática contraditória que estabelece interesses contrários.

Verificou-se que as políticas educacionais são de responsabilidade do Estado e não podem ser reduzidas a políticas de governo; que resultam das disputas da correlação de forças em jogo. “Entende-se por políticas públicas o resultado da

dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil" (BONETI, 2011, p. 18).

Destaca-se o papel fundamental dos municípios e estados na efetivação da gestão democrática da educação, visto que têm a responsabilidade pela educação básica. E que seus dirigentes, gestores, docentes, funcionários e comunidade escolar devem estar atentos, pois os dispositivos legais viabilizam a gestão democrática, mas não asseveram nas escolas na prática. Constatou-se também como fundamental a articulação entre a SME, NREs e Escolas.

Aponta-se ainda como resultado dessa investigação a inexistência de um SNE e que este deveria preceder a elaboração dos planos. E que as metas e estratégias previstas tanto no PNE 2014-2024, quanto o PME de Curitiba 2015-2025 previstas para a gestão democrática são de difícil implementação, pois estão articuladas aos recursos financeiros e a vontade política.

Quanto à formação continuada, infere-se que os debates feitos antes da LDBEN/96 articulavam as questões da formação e profissionalização docentes de forma diferente como expresso na referida Lei após sua publicação, pois a LDBEN/96 atendeu às políticas neoliberais que visavam o cumprimento das exigências dos organismos internacionais. E nesse processo, a formação inicial passou a ser prevista à distância, e em IEs privadas, e a formação continuada passou a ter caráter compensatório.

Reafirma-se que ambas as dimensões da formação, ou seja, a inicial e a continuada, devem ter investimentos e políticas públicas que as vinculem às Universidades Públicas. Aponta-se, ainda, a carência de sólida política de formação e valorização docente, bem como condições de trabalho que garantam a qualidade social da educação pública e a efetiva construção do PPP como predicado da gestão democrática na escola.

O PNE 2014-2024 estabelece estratégias para a formação que são longas, dificultando o acompanhamento e sua efetivação. Reafirma-se o exposto sobre o PNE 2015-2025 de Curitiba, que traz mais avanços na meta relativa à formação do que o PNE atual, apresenta maior preocupação com a articulação da formação inicial à continuada e que sejam priorizadas nas Universidade Públicas. Também insere no debate temas relativos aos direitos humanos, revelando preocupação com a população desfavorecida.

Quanto ao PPP, constatou-se diminuta produção sobre o processo de construção em sistemas de ensino. A LDBEN/96 inseriu a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP. E a participação da comunidade nos conselhos escolares. No PNE 2014-2024 agregou o estímulo à participação e consulta dos profissionais, dos estudantes e das famílias na elaboração do PPP. Entretanto, também insere uma avaliação de gestores e docentes sem dizer como será feita. O que pode dar espaço e legitimar o campo para a prática da avaliação meritocrática, artifício da política neoliberal.

O PNE de Curitiba atual não apresenta esta avaliação de gestores e docentes, mas reafirma a avaliação institucional, que é o meio legítimo para as discussões no interior das escolas. Nessa meta, distingue-se novamente o PME de Curitiba, como mais avançado do que o PNE atual.

Verificou-se também que o PPP deve orientar a ação dos profissionais da escola para a concretização da formação humana, embasada em conhecimentos históricos-críticos, que abarque as ciências, a arte, os valores e a ética para a emancipação dos sujeitos. Ele contém uma dimensão que é de regulamentação, mas que se o PPP servir somente para cumprir uma formalidade, é um burocratizador do processo, e nem precisaria existir.

Constata-se que o PPP deve caminhar no objetivo da gestão democrática, compreendendo uma profunda reflexão coletiva para que este seja um instrumento da ação educativa. E que os roteiros prontos ou o PPP único feito para todas as escolas do sistema não propiciam isso.

Corrobora-se o pensamento de Lima e Pereira (2013, p.88), ao afirmarem que o PPP é norteador da vida da escola, que agrega decisões políticas, administrativas e pedagógicas, legitimadas pelo coletivo, com a intenção de materializar a gestão democrática para que se tenha a garantia de igualdade de condições para acesso, permanência e –aqui se acrescente – o sucesso na escola. Por mais utópico que possa parecer, éa utopia, por vezes,o que mantém firme o propósito da educação para todos.

Na análise dos dados da pesquisa de campo, com o objetivo de investigar as repercussões da formação continuada na construção do PPP, verificou-se que o grupo de pedagogas que participou da pesquisa é experiente, tanto no tempo de magistério, quanto no tempo de atuação na função, e que compreende a importância da formação continuada para o trabalhador da educação. Em torno de 66%

trabalham hoje na mesma escola desde, pelo menos, 2013, quando se iniciou o processo de formação para a elaboração do PPP. E que 90% das pedagogas trabalham mais de 40 horas semanais na área da educação.

Quanto ao processo formativo feito pela SME de 2013 a 2016,tende-se a pensar que teve efetividade, pois a totalidade das pedagogas aponta que participaram, e quase a totalidade, exceto por uma, afirmaram que os materiais produzidos ampliaram seus conhecimentos. Quanto ao “Caderno Elementos Constitutivos do PPP”, constatou-se que contribuiu para o trabalho no interior da escola. Quanto à socialização dos materiais, evidenciou-se a pouca participação do Conselho Escolar.

Verificou-se que a participação do segmento da comunidade escolar e dos estudantes foi um aspecto a ser melhorado, pois a participação foi muito baixa. A utilização do PPP como o orientador do trabalho de todos, e não somente da equipe pedagógica e de professores, ainda é um ponto a ser aprimorado nas escolas da RME.

Infere-se que o tempo foi o maior dificultador para o trabalho da pedagoga no interior das escolas, uma vez que as políticas complementares se deram concomitantemente com o processo de construção do PPP, e é necessário um tempo para a efetivação das mesmas na cultura escolar. Do mesmo modo, como a necessidade do aumento do dimensionamento das pedagogas por escola, considerando as etapas e modalidades ofertadas e não somente o número de estudantes.

Na pesquisa de campo questionou-se às pedagogas o que é preciso para que o PPP se efetive, como um processo que, além de garantir o direito à aprendizagem, seja um instrumento de formação e emancipação humana e de compromisso com a gestão democrática da educação. E concluiu-se com base nas respostas são vários elementos.

É preciso que o PPP seja utilizado no cotidiano escolar, retomado constantemente. Que as condições objetivas de trabalho permitam que professores, funcionários, equipe diretiva e equipe pedagógica possam realizam seu trabalho na especificidade da sua função, na perspectiva do trabalho coletivo, mas compreendendo a responsabilidade individual, de acordo com o Regimento Escolar.

Que o tempo seja utilizado em favor da formação humana e emancipação, e que os trabalhadores não sejam absorvidos por demandas burocráticas ou que não

são essenciais ao processo de ensino-aprendizagem. Que o PPP seja entendido como expressão de um trabalho coletivo em que todos têm conhecimento do que produziram, pois é fruto da realidade escolar.

Que o Sistema de Ensino tenha o processo de formação continuada, não somente em momentos de reescrita ou construção do PPP. Que esta formação seja articulada a princípios e que articule a práxis, e que não seja composta tão somente por cursos isolados sem relação entre si. E que tenha um plano de carreira que articule vencimentos, com formação e reconhecimento e valorização docente.

Que as políticas educacionais tenham continuidade e não sejam restritas a um governo. Que o processo de construção do PPP seja participativo, menos burocrático, favorecendo, assim, a efetivação da gestão democrática da educação.

Tem-se, assim, que o PPP é um instrumento de política pública. Desse modo, as contradições existentes no Estado e nas políticas públicas também se identificam no interior das escolas, expressando as relações de poder própria da sociedade capitalista, com o objetivo de perpetuar a hegemonia da classe dominante. Reafirmando o pensamento de Ferreira(2004, p. 296-297):

> Todavia, a gestão democrática da educação não só coloca em prática as diretrizes emanadas, como também interpreta e subsidia as políticas públicas na trama conturbada das relações econômicas, políticas e sociais globais que atravessamos e que se refletem no espaço escolar. Ao desenvolver-se, na prática, a gestão da educação examina coerências e discrepâncias entre o previsto e o concreto, percebe reais necessidades e novas formas de produção do trabalho que se constituirão em valiosos elementos de reivindicações para novas decisões e encaminhamentos de novas políticas educacionais.

Como já identificado por Parra (2008, p. 133), as políticas sociais de Estado não objetivam a superação de uma ordem que é baseada em relações de poder, porém, pautando-se na perspectiva histórica e crítica, é essencial compreender o PPP como processo que possibilita estabelecer uma relação explícita e contraditória entre o Estado e as políticas públicas.

Ao analisar a política educacional desenvolvida na RME de Curitiba de 2013 a 2016, percebe-se que, mesmo sendo elaborado no contexto da sociedade capitalista, que prevê a manutenção das relações de poder e submissão ao capital, identificaram-se elementos que permitem questionar e utilizar os espaços de contradição, tensionados pela própria política da mantenedora, naquele período. O que demonstra uma preocupação maior com a classe trabalhadora e com a

população desfavorecida, ao articular outras políticas que objetivavam melhores condições de trabalho e de acesso aos bens culturais. Como a ampliação do tempo de permanência para 33%, implantar a docência compartilhada, rever o decreto das atribuições das pedagogas, decreto para o planejamento das pedagogas, ampliação do quadro de profissionais da educação, Mestrado Profissional na UFPR, com metade das vagas ofertadas para a RME com licença e garantia da vaga na mesma escola, projeto equidade, princípios e fundamentos da RME de Curitiba voltados para a qualidade social da educação e para o direito à educação para todos, processo de formação continuada articulado à prática para a elaboração do PPP de modo verdadeiramente coletivo, e o PME atual de Curitiba também expressando o compromisso com a gestão democrática da educação e com a escola pública.

A descontinuidade das políticas públicas educacionais pautadas no bem comum e na emancipação social, cultural, educacional, política dos estudantes da escola pública se expressa como um limitador da efetivação da gestão democrática da educação. E ao fim de 2016, na nova gestão essas e outras políticas não tiveram continuidade, marcando assim o processo de construção do PPP de 2013 a 2016 como uma política de governo que não teve continuidade.

Como ressalta Frigotto (2010b, p.225): “A desqualificação da escola para a classe trabalhadora consiste exatamente na simples negação da transmissão deste saber elaborado e sistematizado ou no aligeiramento desta transmissão”.

Concluiu-se, finalmente, que o processo para a construção do PPP na RME de Curitiba, de 2013 a 2016, articulado a um processo de formação continuada, contribuiu para a efetivação da gestão democrática da educação, porém, não na sua forma linear, como se no fim estivesse tudo resolvido. Isso porque, na educação e nas políticas públicas educacionais para a classe trabalhadora, numa sociedade na qual o capital monopolista impera, as disputas e tensões não se findam. O atual contexto da política nacional revela bem isso, são retrocessos e perdas pelas quais a educação está passando que remete ao período anterior à promulgação da CF/88, e move, novamente, para a luta pelos direitos sociaise pela efetiva democratização da sociedade, que não se encerra no interior da escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; OLIVEIRA, J. F. de.; DOURADO, L. F.; AZEVEDO, J. M. L. de.; AMARAL, N. C. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação**. Caderno Temático 6. Camaragibe: PE: CCS, 2016.

AÑAÑA, G. V. **A Construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo da Rede Municipal de Arroio Grande RS – Brasil.** 2014. 65 f. Relatório Crítico-Reflexivo. (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2014. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/354. Acesso em: 15 mar. 2017.

ANFOPE. **Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação**: conjuntura nacional avanços e retrocessos. Documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE. Dezembro de 2016. Disponível em: http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206_3_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019.

ANPED. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Outubro de 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada. Acesso em: 01 nov. 2018.

ARROYO, M. G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, S.; PAGEL, D.; NASCIMENTO, A.R. (Orgs.) **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Currículo Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAIOCCHI, J. C. C. B. Formação **do Coordenador Pedagógico na Construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas da Rede Municipal de Hortolândia:** desdobramentos de uma história. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251351. Acesso em: 15 mar. 2017.

BATISTA, K. C.; ZANARDINI, I. M. S. **O Estado da Arte do Projeto Político-Pedagógico a partir da década de 1990**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá, PR, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/008.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

BAUMAN, Z. **Capitalismo Parasitário**: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.).**Gestão Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política I.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1. Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 20out. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 08 set. 2016.

_____. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 01 nov. 2018.

_____. **Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 01nov. 2018.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08set. 2016.

BUUSSMANN, A. C. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.).**Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. Campinas, SP: Vozes, 1995, p. 37-52.

BRUNO, L. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CÂNDIDO, R. de K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Brasília, v. 33, n. 2, mai./ago. p. 323-336, jan./jun. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/3233/showToc. Acesso em: 13 jul. 2018.

CARDOSO, L. D. **A Política Educacional no Município de Guarulhos/SP – Gestão 2001-2004:** da construção da Rede Municipal de Educação ao Projeto Político-Pedagógico. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_332b1aec55bff19ca11c078b329ea1cf. Acesso em: 15 mar. 2017.

CAVAGNARI, L. B. Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade Escolar: Entraves e contribuições. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. G. de. (Orgs). **Escola**: Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 95-112.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CNTE. Política Nacional de Formação de Professores. Outubro de 2017. Disponível em: http://www.cnte.org.br/index.php/documentos/notas-publicas/19239-politica-nacional-de-formacao-de-professores-mec.html. Acesso em: 16 jan. 2019.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Do Autoritarismo Repressivo à Construção da Democracia Participativa**: história e gestão educacional. Campinas, SP: Autores Associados, ANPAE, 2003.

COUTINHO, L.P.; LAGARES, R. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Goiânia, GO, v. 33, n. 3, p. 835-849, set-dez/2017.

CURITIBA. **Lei nº 14681, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, da Cidade de Curitiba. Disponível em: http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/6/pdf/00073422.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Lei nº 14.528, de 20 de outubro de 2014.**Dispõe sobre a Eleição de Diretores e Vice-Diretores das Escolas Municipais de Curitiba. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2014/1452/14528/lei-ordinaria-n-14528-2014-dispoe-sobre-a-eleicao-de-diretores-e-vice-diretores-das-escolas-municipais-de-curitiba. Acesso em: 24 out. 2018.

CURITIBA. Conselho Municipal de Educação. Câmara de Gestão do Sistema. Indicação CME/CGS nº 01/2012. Projeto político-pedagógico: concepções e fundamentos. **Diário Oficial do Município**, DOM nº 71 de 15 de abr., 2013. Disponível em:

http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2014/4/pdf/00031448.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Semana de Estudos Pedagógicos 2013. **Permanência**: espaço de formação continuada em serviço e de construção coletiva do trabalho pedagógico. Curitiba, 2013.

_____. Semana de Estudos Pedagógicos 2014. **O profissional da educação e sua relação com o trabalho na escola pública**. Curitiba, 2014.

_____. Semana de Estudos Pedagógicos 2015. **O Currículo em ação e o direito à aprendizagem**. Curitiba, 2015.

CURY, C.R.J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Os Desafios e as Perspectivas do Regime de Colaboração e do Regime de Cooperação no Sistema Nacional de Educação. In: FERREIRA, N.S.C.; FONTANA, M.I.; SALOMÉ, J. S. (Orgs). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: desafios e compromissos. v. 2. Curitiba, PR: CRV, 2016, p.23-50.

DIÓGENES, E. M. N.; CARNEIRO, M. J. M. C. A Gestão Participativa e o Projeto Político-Pedagógico: um exercício de autonomia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Brasília, v. 21, n. 1/2, p. 136-152, jan./dez., 2005. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1493. Acesso em: 13 jul. 2018.

DOURADO, L. F. A Escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N.S.C. **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2011b. p. 21-48.

_____. Valorização dos Profissionais da Educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**,Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 20 dez. 2018.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; ENYG, A. M. Profissão Docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Formação do Professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba, PR: Champagnat, 2010. p. 43-74.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. **Olhares e Interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2016.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração Escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1989.

FERNÁNDEZ, S. J. Projeto Político-Pedagógico:questões sobre o planejamento na interseção das políticas públicas e o cotidiano escolar. In: REUNIÃO DA ANPED, 37., 2015. GT 5 Estado e Política Educacional. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3894.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.

_____. Modelos de Planejamento e Projeto Político-Pedagógico na Escola Pública. In: MOEHLECKE, S.; AMARAL, D. P. do; FERNÁNDEZ, S. J. (Orgs.) **História, políticas e experiências de gestão escolar:** o lugar da orientação pedagógica nos sistemas de ensino públicos do Rio de Janeiro. Curitiba: CRV, 2017, p.63-84.

FERREIRA, M. O. V.; GUGLIANO, A. A. **Fragmentos da Globalização na Educação:** uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Gestão da Educação e Formação: notas para um projeto pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Brasília, v. 14, n. 1, p. 131-141, jan./jun. 1998. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/viewIssue/3185/415. Acesso em: 13 jul. 2018.

_____. **Projeto político-pedagógico.** Curitiba: IBPEX, 2003.

_____. **Formação Humana e a Gestão Democrática da Educação na Atualidade.** Curitiba: Appris, 2017.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M.A.S. (Orgs.). **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

FONTANA, M. I. Desdobramentos Históricos e Políticos para a Pesquisa na Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. In: FERREIRA, N. S. C.; FONTANA, M. I.; SALOMÉ, J. S. (Orgs). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: Desafios e compromissos. v. 2. Curitiba: CRV, 2016. p.141-166.

_____.**Políticas Públicas para a Pesquisa na Formação e no Trabalho dos Profissionais da Educação Básica**: contradições e materialidade. 2014. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, PR, 2014. Disponível em: https://utp.br/pos/doutorado/educacao/teses-e-dissertacoes. Acesso em: 15 mar. 2017.

FREITAS, H. C. L. de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**, v.28, n. 100, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100. Acesso em: 02nov.2016.

FRIGOTTO, G. Política e Gestão Educacional na Contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da Escola e Políticas Educativas.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009. p.65-80.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010b.

GATTI, B. A. Pesquisas em Educação e Formação de Professores. In. ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Formação do Professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba, PR: Champagnat, 2010, p. 117-134.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40112. Acesso em: 20 set. 2018.

HADDAD. C. R. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015)**: intensificação, burocracia e possibilidades de superação. Curitiba: CRV, 2016.

HÖFLING, E.de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas,n. 55, p. 30-41, 2002.

KUENZER, A. Z. As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-71.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. do R. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. In: PRADO, E. M.; SOUZA, M. A. de; FERREIRA, N. S. C. (Orgs). **Educação em Debate**. Curitiba: UTP, 2009. p.59-83.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação e Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez 97. Disponível em: http://scielo.br/pdf/es/v18n60/v1860a1.pdf. Acesso em: 03 jun. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, P. G.; PEREIRA, M. C. **O Projeto Político-Pedagógico e a Possibilidade da Gestão Democrática e Emancipatória da Escola.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

LÜCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUDWING, A. C. W. Métodos de Pesquisa em Educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.2, p. 204-233, jul-dez. 2014. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18881/12572. Acesso em: 05 mai. 2017.

MENEGHETTI, R. G. K. A Elaboração do Projeto Pedagógico como elemento de Formação do Profissional da Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Brasília, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan./jun. 1999. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/viewIssue/3183/414. Acesso em: 13 jul. 2018.

MOGILKA, M. **O que é uma Educação Democrática?** Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2003.

MONFREDINI, I.; RUSSO, M.H.**O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão em Escolas Municipais Paulistanas**. In: REUNIÃO DA ANPEd, 26., 2003. GT 5 Estado e Política Educacional. Disponível em: 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/ivanisemonfredini.rtf. Acesso em: 02 jul. 2018.

NETTO, J.P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expresso Popular, 2011.

OLIVEIRA, D. (Org.) **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissionalização docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010, Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20ago. 2018.

OLIVEIRA, R. P. de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: HTTP://cedes.unicamp.br. Acesso em: 31 out. 2011.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 28, jan., fev., mar./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 14/1999**; aprovada em 08/10/99. Indicadores para a elaboração da proposta pedagógica nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades. Disponível em: http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/b187505b1107f0f9032569f10049e0af/$FILE/_i8himoqb2clp631u6dsg32d1d64sjie8_.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **Deliberação nº 02/2018**; aprovada em 12/09/2018. Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2018/deliberacao_02_18.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

PARRA, S. **O Processo de Conversão da Idéia de Projeto Político Pedagógico em Política Educacional Pública no Estado do Paraná (1983 – 2002).** 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_parra.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017.

PARO. V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A Gestão da Educação antes as exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública**. 1998. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf. Acesso em: 15 mai. 2013.

_____. A Educação, a Política e a Administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PIRES, E. D. P. B. **Projeto Pedagógico e Política Educacional:** um estudo em escolas da Rede Estadual de Ensino da Bahia. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e48c5c31c2a56f03adfdcbfa065c576d. Acesso em: 15 mar. 2017.

POLON, S. A. M. **O Processo Participativo na Construção de Projetos Pedagógicos**: O caso das escolas das escolas municipais de Ponta Grossa, 2002. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

RIBEIRO, A. **A Gestão Democrática do Projeto Político-Pedagógico na Escola Pública de Educação Básica.** 2007.113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC-PR, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=108827. Acesso em: 15 mar. 2017.

RODRIGUES, C. C. C. O **Projeto Político-Pedagógico e o Pedagogo** – um trabalho conjunto na construção de uma escola pública viável e significativa. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=203046. Acesso em: 15 mar. 2017.

ROSA, S. R. B. de. **O Trabalho do Pedagogo na Escola**: Compromisso com a Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1265/2/O%20TRABALHO%20DO%20PEDAGOGO.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. Campinas, SP: Vozes, 1995, p. 157-176.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

SANTOS, B. de S. **Globalização**: fatalidade ou utopia. Porto, POR: Edições Afrontamento, 2001b.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.Disponível em: http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf. Acesso em: 27 jun.2017.

_____. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.** São Paulo: Autores Associados, 2014.

_____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. O Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos. In: FERREIRA, N.S.C.; FONTANA, M.I.; SALOMÉ, J. S. (Orgs). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: desafios e compromissos. v. 1. Curitiba, PR: CRV, 2016a. p.21-42.

SCHLESENER, A. H. Pesquisa em Pós-Graduação: pressupostos e limites. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional,** Curitiba, v. 2, p. 101-111, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SFORNI, M. S. de F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In. LIBÂNEO, C.; ALVES, N. **Temas da Pedagogia**: Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p.469-488.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, C. **Evidências da Conciliação Política na Construção do Plano Nacional da Educação – 2014-2024.** Curitiba, PR: Appris, 2016.

SILVA, D. de O. da. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico numa Perspectiva Democrática:** uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Santo André, SP. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Humanidades e Direito, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1140. Acesso em: 15 mar. 2017.

SILVA, M. R. da. **Perspectivas curriculares contemporâneas.** Curitiba: Ibpex, 2011.

SILVA, M. A. da. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.Acesso em: 01 mai. 2017.

SILVA, R. R. C. da. **O Projeto Político-Pedagógico– PPP nas Escolas Públicas da Zona Sul do Município de Manaus.** 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4092. Acesso em: 15 mar. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUSA, J. V. de. Avanços e Recuos na Construção do Projeto Político-Pedagógico em Rede de Ensino. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. G. de. (Orgs.). **Escola**: Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2013, p.127-157.

SOUZA, A. R. de. et al. **Projeto político-pedagógico.** Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

SOUZA, A. R. de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho.**Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2018.

STAUFFER, A. de B. **Projeto Político-Pedagógico:** instrumento consensual e/ou contra-hegemônico à lógica do capital? 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125378. Acesso em: 15 mar. 2017.

TÁVORA, M. J. de S. O Projeto Político-Pedagógico na Produção Acadêmico-Científica Brasileira: a retomada do conhecimento. **Revista Cocar,** Universidade do Estado do Pará, v. 4, n. 7, 2010. Disponível em: https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/35. Acesso em 15 jan. 2018.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. Campinas, SP: Vozes, 1995.

_____. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003, Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Projeto Político-Pedagógico e Gestão Democrática: Novos marcos para a educação de qualidade.**Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: http: //www.esforce.org.br. Acesso em: 03 jan. 2019.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. G. de. (Orgs). **Escola**: Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2013.

YOUNG, M. Para que servem as Escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 jun. 2013.

ANEXOS

ANEXO A

META 19 E ESTRATÉGIAS DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2014-2024).

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

ESTRATÉGIAS:

19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2. ampliar os programas de apoio e formação aos(às) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3. incentivar os estados, o Distrito Federal e os municípios a constituírem fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6. estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7. favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8. desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

ANEXO B

META 22 E ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA (2015-2025).

GESTÃO DEMOCRÁTICA

META 22: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos a contar da aprovaçãodeste PME, para a efetivação da gestão democrática da educação, garantindo a realização de eleição direta para direção das unidades educacionais (escolas e centros municipais de educação infantil), com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico das secretarias estadual e municipal de educação.

ESTRATÉGIAS:

22.1 Elaborar e aprovar a lei de gestão democrática da educação básica, pública municipal, no prazo de 2 (dois) anos a contar da aprovação do Plano Municipal de Educação.

22.2 Garantir eleição direta para direção das unidades educacionais, no prazo de 2 (dois) anos a contar da aprovação do Plano Municipal de Educação, sem associação a critérios de mérito e desempenho, estabelecendo regras para 01(uma) reeleição, independentemente da função de diretor(a) ou vice, respeitando o princípio da alternância de poder, com mandato de 03 (três) anos, podendo se candidatar todos os profissionais da educação escolar básica, regulamentada por meio de legislação específica.

22.3 Criar programas de apoio e formação continuada aos conselheiros(as) municipais.

22.4 Garantir recursos materiais e estruturais para execução das atividades dos conselhos.

22.5 Garantir dotação orçamentária própria, com autonomia de gestão financeira para execução das atividades do Conselho Municipal de Educação.

22.6 Garantir eleição dos conselheiros pelos seus pares para assumir a representação no Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselho da Alimentação Escolar, Conselhos de Escola, proibindo práticas de nepotismo.

22.7 Fortalecer o Conselho Municipal de Educação como órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino-SISMEN, estabelecendo articulação com os Conselhos de Educação de outros entes federados.

22.8 Fortalecer a atuação do Fórum Municipal de Educação, com vistas à avaliação e acompanhamento da implementação do Plano Municipal de Educação.

22.9 Institucionalizar a realização da Conferência Municipal de Educação a cada 03 (três) anos, garantindo as condições técnicas e financeiras, para monitoramento e avaliação do PME.

22.10 Universalizar a implementação de órgãos colegiados estudantis (grêmios e conselhos) nas escolas públicas e incentivar essa prática nas escolas privadas do município de Curitiba.

22.11 Garantir a participação das crianças pequenas em atividades coletivas.

22.12 Estruturar e garantir que a composição dos conselhos das unidades educacionais seja paritária (mesmo número de representantes dos(as) servidores(as) e da comunidade escolar) e inclua a representatividade dos(as) estudantes.

22.13 Fortalecer a formação dos sujeitos que atuam nos espaços de participação das unidades educacionais, tais como colegiados estudantis, grêmios estudantis, conselhos e associação de pais, mães e responsáveis.

22.14 Implementar órgãos colegiados de gestão nos centros de educação infantil conveniados à Secretaria Municipal da Educação-SME.

22.15 Fomentar e apoiar a criação de associação de pais, mães e responsáveis no âmbito do município de Curitiba e o reconhecimento de sua legitimidade nos processos de eleição de representantes para compor os órgãos colegiados de gestão municipal.

22.16 Contemplar em legislação municipal própria a organização dos conselhos das unidades educacionais de Curitiba.

22.17 Fortalecer a ação dos conselhos das unidades educacionais, estruturando sua constituição de forma que ele seja presidido por representantes eleitos(as), sejam da

comunidade e/ou profissionais da educação escolar básica, que não o diretor(a) ou vice.

22.18 Revisar a lei que cria o Conselho Municipal de Educação de Curitiba a fim de garantir o princípio de paridade na composição do conselho em relação à quantidade de conselheiros(as), representantes de gestores(as), profissionais da educação escolar básica e usuários(as).

22.19 Garantir a representação paritária entre gestores(as), profissionais da educação escolar básica e usuários(as), nos fóruns decisórios de políticas públicas educacionais, de unidades educacionais, de acompanhamento, de controle social e conselhos de alimentação escolar.

22.20 Assegurar o papel do conselho das unidades educacionais como órgão máximo de gestão dessas instituições.

22.21 Fortalecer o Conselho Municipal de Educação, como instrumento de participação e fiscalização na gestão educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros(as), assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo.

22.22 Instituir e fortalecer no município de Curitiba a avaliação institucional, aprimorando coletivamente os instrumentos que a compõem e assegurando a participação de profissionais da educação escolar básica, estudantes e seus familiares.

22.23 Incentivar em âmbito municipal, nos órgãos de gestão colegiada, a participação dos pais, mães e responsáveis legais com instrumentos qualificados de informação e formação.

22.24 Garantir a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática.

22.25 Estimular a participação efetiva da comunidade escolar e local na elaboração dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares.

22.26 Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino.

22.27 Atualizar, até o primeiro ano de vigência deste PME, e corrigir anualmente, conforme a inflação ou índice adequado para tal, os valores financeiros que o município repassa por estudante para as unidades educacionais públicas.

22.28 Garantir autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades educacionais, assim como a vivência da gestão democrática, do trabalho coletivo e interdisciplinar.

22.29 Promover e ampliar programas de formação para profissionais da educação escolar básica interessados(as) na gestão escolar e para equipes diretivas eleitas na forma da lei nas instituições públicas de ensino.

22.30 Garantir que os critérios para provimento do cargo de diretor(a), nas unidades educacionais da rede municipal, se efetivem conforme a legislação municipal própria.

22.31 Garantir o acompanhamento e avaliação das metas e estratégias constantes no Plano Municipal de Educação, tendo como base as diretrizes estabelecidas na Lei que o aprova sendo realizado sistematicamente, ao longo do período de vigência deste PME, pelo Conselho Municipal de Educação e pelo Fórum Municipal de Educação de Curitiba.

22.32 Ampliar espaços de participação popular para a efetivação da gestão democrática da educação, tais como conferências, audiências públicas, fóruns de discussão e demais eventos que possibilitem a participação dos diversos segmentos sociais.

ANEXO C

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:INDAGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E O COMPROMISSO COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA (2013-2016)

Pesquisador: ANDRESA CRISTINA PISA COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02531418.3.3001.0101

Instituição Proponente: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.083.179

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivo investigar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) conduzido pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), no período de 2013 a 2016, articulado a uma ação de formação continuada na efetividade da gestão democrática e formação humana na escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A pesquisa apóia-se na relação dialética entre as análises documentais, legais e epistemológicas e os dados coletados em pesquisa de campo. Compreendendo a abordagem crítica das análises, tendo como fundamentação o método do materialismo histórico. A investigação envolve a legislação que trata do PPP, sobre a formação continuada e gestão democrática. Também na pesquisa documental, em materiais produzidos pela SME para a revisão dos PPPs. A contextualização da produção científica sobre a construção dos PPPs será realizada por meio da pesquisa no banco de dados de teses e dissertações de teses da CAPES, IBCT, UNICAMP, UTP. A pesquisa de campo será realizada em escolas da Rede Municipal de Curitiba, com 430 pedagogos. A pesquisa adotará como instrumento a aplicação de questionário eletrônico os pedagogos da Rede Municipal de Curitiba. Será utilizado um questionário on line que cada pedagogo responderá no computador da unidade educacional.Para elaboração dos questionários será utilizada a ferramenta de questionário on line para questionários eletrônicos. A mesma ferramenta será utilizada na tabulação dos dados e elaboração de gráficos e tabelas, as análises serão realizadas utilizando do método do materialismo histórico.

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS

Continuação do Parecer: 3.083.179

Critério de Inclusão: Pedagogos das escolas de Rede Municipal de Educação de Curitiba. Critério de Exclusão: Não participarão pedagogos que atuam com educação infantil na Rede Municipal de Educação de Curitiba.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada como ação teórico-prática da gestão democrática na escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.Objetivos Secundários:-Contextualizar a produção científica brasileira sobre articulação entre processos de formação continuada, gestão democrática e construção do Projeto Político-Pedagógico; Compreender a relação entre a gestão democrática na escola pública e a construção do Projeto Político-Pedagógico; Investigar o papel da formação continuada no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico na escola pública; Analisar as Políticas Públicas para a construção do Projeto Político-Pedagógico definidas em âmbito nacional e no Sistema Municipal de Educação de Curitiba; Investigar as repercussões da formação continuada para a construção do Projeto Político-Pedagógico e efetivação da gestão democrática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a responder questões relacionadas às políticas públicas e sua efetivação.Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o de sentir constrangimento em responder alguma questão.Caso isso ocorra de fato, o participante será encaminhado para a Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), para um tratamento psicoterápico de forma gratuita.Benefícios:Os benefícios esperados com essa pesquisa são a compreensão da formação continuada para elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a mobilização da comunidade escolar, pautada na intencionalidade de um projeto transformador da prática educativa comprometido com a gestão democrática e formação humana. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o
avanço científico

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de interesse na SME.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos presentes conforme normas do CONEP Termos apresentados estando em conformidade às recomendações da Res. CNS 466/12 e 510/16.

SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA - SMS

Continuação do Parecer: 3.083.179

Recomendações:

Recomendações traçar estratégias de democratizar os achados da pesquisa com SME e pedagogos pesquisados. Em cumprimento à Resolução CNS 466/12, este Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios parciais sobre o andamento do estudo, bem como o relatório completo ao final do estudo. Eventuais notificações, ou modificações que gerem emendas ao protocolo original, devem ser apresentadas prontamente, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas. Salientamos a necessidade de entrar previamente em contato com nossas Unidades ou Equipes, de posse do Termos de Aprovação da Pesquisa, para agendar as atividades necessárias com as Chefias locais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências Projeto encontra-se em adequação à Res. CNS 466/12 e 510/16.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do CEP/SMS-Curitiba ratifica o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	TermodeConfidencialidade.pdf	30/11/2018 14:18:23	antonio dercy silveira filho	Aceito
Outros	Declaracaodeausenciadecustos.pdf	30/11/2018 14:17:09	antonio dercy silveira filho	Aceito
Outros	DeclaracaodeausenciadeconflitodeInteresse.pdf	30/11/2018 14:16:51	antonio dercy silveira filho	Aceito
Outros	Requerimento.pdf	30/11/2018 14:16:35	antonio dercy silveira filho	Aceito
Outros	QUESTIONARIOAndresaPisa.pdf	07/11/2018 15:28:42	ANDRESA CRISTINA PISA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEANDRESAPISA.docx	07/11/2018 15:23:27	ANDRESA CRISTINA PISA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCEP.docx	07/11/2018 15:19:54	ANDRESA CRISTINA PISA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

APÊNDICE 1
QUESTIONÁRIO (GOOGLE DOCS) DIRECIONADO AOS PEDAGOGOS

1) Qual a sua formação em nível lato sensu ou stricto sensu?

( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Pós-Doutorado

2) Qual seu tempo de experiência na função de pedagoga?

( ) até 4 anos
( ) de 5 anos até 7 anos
( ) de 8 anos até 10 anos
( ) de 11 até 19 anos
( ) mais de 20 anos

3) Qual o seu tempo de magistério?

( ) até 5 anos
( ) de 5 anos até 7 anos
( ) de 8 anos até 10 anos
( ) de 11 até 19 anos
( ) mais de 20 anos

4) Há quanto tempo você atua nessa escola?

( ) até 2 anos
( ) de 3 anos a 5 anos
( ) mais de 5 anos

5) Qual a sua carga horária de atuação profissional semanal?

( ) 20 horas
( ) 40 horas
( ) 60 horas

6) Você participou em das formações ofertadas nos anos de 2013 a 2016 que envolviam a reescrita do PPP: Princípios e Fundamentos do trabalho na RME e Grupos de Estudos nos NREs.

( ) sim em todas
( ) sim em algumas
( ) não

7) Durante os anos de 2013 a 2016 foram produzidos os Cadernos da Semana de Estudos Pedagógicos do DEF, o Caderno Elementos Constitutivos do PPP e

os textos de subsídio nos Grupos de Estudos nos NREs, tais materiais de estudo subsidiados pela SME contribuíram para ampliar o seu conhecimento?

( ) não
( ) Se sim em que áreas:
[ ] formação humana[ ] currículo
[ ] permanência e formação continuada
[ ] direito à educação[ ] Boa Escola
[ ] ambiente educativo[ ] avaliação educacional
[ ] princípios da educação na RME[ ] outro Qual?

8) O caderno orientador "Elementos Constitutivos do PPP" auxiliou na reescrita do documento na escola?

( ) sim( ) não

9) A construção do PPP envolveu a participação de:

[ ] pedagogos[ ] direção e vice-direção[ ] coordenador
[ ] articulador da EJA[ ] articulador da Educação Integral
[ ] inspetores[ ] professores[ ] pais/mães/responsáveis
[ ] estudantes[ ] outros Quem?

10) Como foram utilizados os materiais (Cadernos Semana de Estudos Pedagógicos, textos dos Grupos de Estudos, estudos de caso, legislações educacionais) disponibilizados pelo Departamento de Ensino Fundamental para a elaboração do PPP, no período entre 2013 a 2016?

[ ] apresentação da síntese do conteúdo dos materiais pela pedagoga em reuniões pedagógicas.
[ ] apresentação da síntese do conteúdo dos materiais pela pedagoga em reuniões de conselho escolar.
[ ] estudo dos materiais com professores nas permanências.
[ ] estudo dos conteúdos dos materiais em reuniões da equipe pedagógica.
[ ] os materiais foram utilizados nas Semanas de Estudos Pedagógicos, nas reuniões pedagógicas e nas permanências disponibilização dos materiais para leitura dos participantes e discussão definidas em cronograma, para então construir uma síntese do estudo, pautada no trabalho coletivo.
[ ] Não tive acesso aos materiais.

11) Quais as dificuldades encontradas para o processo de elaboração do PPP?

[ ] organização do tempo para reunir o coletivo para estudar todos os materiais encaminhados, em virtude das demandas de trabalho tanto da equipe pedagógica quanto do coletivo de profissionais.
[ ] desinteresse dos professores em participar do processo de formação e elaboração do PPP.
[ ] falta de tempo da pedagoga para estudar os materiais e encaminhar o trabalho nos momentos formativos.
[ ] dificuldade de compreensão dos materiais, devido a sua complexidade.

[ ] os materiais não contribuíram, pois não trataram da realidade escolar.
[ ] não houveram dificuldades significativas.
[ ] outra. Qual?

12) O PPP é utilizado na sua atuação em quais situações?

[ ] para orientar o planejamento de ensino.
[ ] para definição de atividades curriculares.
[ ] para orientar o trabalho da equipe pedagógica.
[] outra. Qual?

13) O que você considera essencial para que o PPP se efetive, na prática cotidiana da escola como um processo que, além de garantir o direito a aprendizagem dos estudantes, seja um instrumento de formação e emancipação humana na gestão democrática da educação?