

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FFCLRP -
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vanessa Garcia Sanches

**A participação no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico: das ações
promovidas pela rede municipal à escola**

Prof. Dr. Orientador José Marcelino de Rezende
Pinto

RIBEIRÃO PRETO -SP

2023

Vanessa Garcia Sanches

A participação no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico: das ações promovidas pela rede municipal à escola

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Educação.

RIBEIRÃO PRETO -SP

2023

Sanches, Vanessa Garcia.

Título: “A participação no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico: das ações promovidas pela rede municipal à escola” / Vanessa Garcia Sanches - Ribeirão Preto/ 2023

120

Dissertação - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Programa de Pós - Graduação em Educação, 2023.

Orientador: Prof^o. Dr. Orientador José Marcelino de Rezende Pinto

Título em inglês: Participation in the process of preparing the Pedagogical Political Project: from actions promoted by the municipal network to the school

1. Participação
 2. Projeto Político Pedagógico.
 3. Gestão Democrática.
 4. Condicionantes de Participação.
 5. Qualidade Negociada.
- I. Pinto, José Marcelino de Rezende. II. A participação no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico: das ações promovidas pela rede municipal à escola.

Pensar o amanhã é assim fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que entende, a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto e de como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social [...] Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver (FREIRE, 2000, p. 54).

A participação no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico: das ações promovidas pela rede municipal à escola

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola da rede municipal de ensino São José do Rio Preto a partir de uma proposta de formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) no período de 2018 e 2019, tendo como foco, em particular, a participação da comunidade escolar. Considerando os objetivos propostos, optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a observação e as entrevistas com gestores, professores, pais, funcionários e alunos da escola pesquisada. Os dados foram analisados tendo como referência o conceito de condicionantes de participação (materiais, institucionais e ideológicos), elaborados por Vitor Paro, e de qualidade negociada, desenvolvido por Anna Bondioli. No tocante à escola pesquisada, os documentos e entrevistas apontam que o processo de construção do PPP, iniciado em 2018, foi permeado por reuniões formais e informais com a comunidade escolar. O desenvolvimento do trabalho mostra que a escola, mesmo antes de ter um projeto escrito, possuía um PPP de fato, através de seus procedimentos, como a Avaliação Institucional Interna, utilizando os indicadores de qualidade, desenvolvida desde 2012. Com relação aos condicionantes que limitam a participação da comunidade na gestão escolar, merecem destaque: a) condicionantes materiais: contratos precários e rotatividade dos docentes e especialistas, não cumprimento da regra legal de um terço da jornada docente para atividades extraclasse de planejamento e avaliação; b) condicionantes institucionais: embora na rede o cargo de diretor seja preenchido por concurso público, o fato de haver na escola pesquisada uma diretora substituta escolhida pelo Conselho de Escola mostrou-se um fator importante de estímulo à participação; c) condicionantes ideológicos: na escola pesquisada não foram encontrados aspectos intensos desses condicionantes, embora ainda esteja presente a ideia de participação da comunidade escolar como mecanismo para resolver os problemas do cotidiano e nem sempre como poder de decisão. Por fim, são feitas algumas sugestões no sentido de fortalecer a gestão democrática conferindo maior participação da comunidade na escola.

Palavras-chave: Participação, Projeto Político Pedagógico, Gestão Democrática, Condicionantes de Participação, Qualidade Negociada.

Participation in the process of preparing the Pedagogical Political Project: from actions promoted by the municipal network to the school

ABSTRACT

This research aimed to analyze the process of elaboration and implementation of the Political Pedagogical Project (PPP) of a school in the São José do Rio Preto municipal education network based on a training proposal promoted by the Municipal Department of Education (SME) in the period 2018 and 2019, focusing, in particular, on the participation of the school community. Considering the proposed objectives, a qualitative approach was chosen, using document analysis, observation and interviews with managers, teachers, parents, employees and school students as data collection instruments. The data were developed with reference to the concept of participation conditions (material, institutional and ideological), developed by Vitor Paro, and negotiated quality, developed by Anna Bondioli. Regarding the school research, the documents and interviews indicate that the PPP construction process, which began in 2018, was permeated by formal and informal meetings with the school community. The development of the work shows that the school, even before having a written project, actually had a PPP, through its procedures, such as the Internal Institutional Assessment, using quality indicators, developed since 2012. Regarding the conditions that limit community participation in school management, the following are worth highlighting: a) conditioning materials: precarious contracts and turnover of teachers and specialists, non-compliance with the legal rule of one third of the teaching day for extra-class planning and evaluation activities; b) institutional conditions: although in the network the position of director is filled through a public competition, the fact that there is a replacement director in the researched school chosen by the School Council proved to be an important factor in encouraging participation; c) ideological constraints: in the school researched, no intense aspects of these constraints were found, although the idea of participation of the school community as a mechanism to solve everyday problems and not always as decision-making power is still present. Finally, some suggestions are made to strengthen democratic management by providing greater community participation in the school.

Keywords: Participation, Pedagogical Political Project; Democratic Management; Participation Conditions; Negotiated Quality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
1.1 O problema	08
1.2 O que motivou essa pesquisa	09
1.3 Os objetivos	10
1.4 Metodologia	10
1.5 A escola	11
1.6 Os instrumentos de coleta de dados	11
1.6.1 Análise documental	12
1.6.2 Observação	13
1.6.3 Entrevistas com gestores, professores, pais e funcionários.	13
1.6.4 Entrevistas em grupos com os alunos	14
1.7 Análise dos dados	15
2 POLÍTICO E PEDAGÓGICO: DIMENSÕES DE UM PROJETO EDUCATIVO	17
2.1 A gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico	21
2.2 A construção e implementação do PP e os condicionantes de participação na escola	35
2.2.1 Condicionantes materiais de participação	37
2.2.2 Condicionantes institucionais de participação	37
2.2.3 Condicionantes ideológicos de participação	38
2.3 O movimento de construção do PPP e a qualidade negociada	40
3 A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	45
3.1 Histórico da educação municipal em São José do Rio Preto	45
3.2 Jornada e remuneração dos Profissionais da Educação	51

3.3 Ingresso na carreira no quadro dos Profissionais da Educação	52
3.4 Colegiados: os órgãos de controle e a participação social	54
3.5 Plano Municipal de Educação	57
3.6 Elaboração dos PPPs em rede	59
3.6.1 A formação em rede para elaboração dos PPPS	64
4 A CONSTRUÇÃO DO PPP NA ESCOLA PESQUISADA	73
4.1 O bairro em que a escola se localiza	74
4.2 A escola	76
4.2.1 Os profissionais que atuam na escola	81
4.2.2 Os colegiados e outros mecanismos e participação	84
4.3 O processo de construção do PPP na escola pesquisada	89
4.4. Dos indicadores ao PPP: a qualidade negociada	101
4.5. A escola ante os condicionantes de participação	102
4.5.1 Condicionantes materiais de participação	103
4.5.2 Condicionantes institucionais	104
4. 5.3 Condicionantes ideológicos	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	121

1 INTRODUÇÃO

1.1 O problema

O Projeto Político Pedagógico (PPP) ganha relevância no âmbito das discussões sobre a autonomia e democratização da escola, principalmente após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que no seu artigo 206, no inciso VI, estabelece que o ensino público será ministrado com base na gestão democrática do ensino público, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL, 1996) - que estabelece como incumbência às escolas a elaboração e execução de seu projeto pedagógico, restringindo essa tarefa aos profissionais da educação.

Cabe ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL, 1990) determina, como direito dos pais ou responsáveis, a participação na definição das propostas educacionais e, ao longo dos anos, como será analisado, as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação propuseram a participação na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos. Também as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014), discutiram propostas de apoio e incentivo às instituições educacionais para a construção de seus respectivos Projetos Político Pedagógicos. No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), em sua meta 19, possui uma estratégia voltada para a participação dos profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos PPPs.

O fato indiscutível é que, a escola, se comprometida com a formação humana e com a universalização do saber historicamente produzido, deve assegurar a participação de sua comunidade na elaboração e implementação de um projeto pedagógico. Ademais, se quisermos caminhar para a democratização da sociedade precisamos criar mecanismos que construam um processo coerentemente democrático e isso só acontecerá na medida que aqueles que mais se beneficiarão da melhoria da educação puderem participar ativamente das decisões, pensando sobre seus objetivos e nas formas de alcançá-los (PARO, 2016b).

Não basta, contudo, ter presente a necessidade de participação, mas investigar as condições nas quais ela se realiza, identificando os obstáculos e potencialidades internas e externas à escola. Nesse sentido, buscaremos analisar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola pública municipal, em um processo promovido pela

Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, buscando desvelar os condicionantes das práticas de participação dos usuários na instituição.

1.2 O que motivou essa pesquisa?

A experiência profissional da pesquisadora na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto, envolvendo-se em diferentes fases da construção e implementação dos PPPs no município e as dúvidas e dificuldades decorrentes desse processo foram o fator preponderante para o desenvolvimento deste trabalho. Ela atuou inicialmente como professora em algumas escolas dessa rede municipal de ensino, com estruturas e condições materiais diferentes. Em meados de 2012, ingressou, por meio de concurso público, na Coordenação Pedagógica de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Devido à estrutura do Sistema Municipal de Ensino, os ingressantes não possuem muitas escolhas: geralmente vão trabalhar nas periferias da cidade, haja vista que os gestores e professores com mais tempo de trabalho removem-se para unidades mais centrais da cidade. Com isso, as escolas das regiões periféricas acabam se tornando locais de passagem para os profissionais, e esta rotatividade tende a dificultar a continuidade das propostas educativas. Embora essa seja a realidade da maior parte dos casos, a pesquisadora permaneceu na mesma escola durante 6 anos, trabalhando sempre com a mesma equipe gestora (diretora e assistente de direção). Com o passar do tempo, a maior parte da equipe docente e de funcionários também foram se consolidando e permanecendo. Assim, surgiu a necessidade de discutir uma proposta pedagógica com a comunidade escolar. Foi um processo com muitos desafios, não havia, até aquele momento, ações planejadas pela Secretaria de Educação a fim de fortalecer o trabalho da equipe escolar para esse processo. Entre 2014 e 2015 a pesquisadora participou de uma Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica, *lato sensu*, promovida pela UFSCAR¹, que incentivava os estudos sobre a elaboração dos Projeto Político Pedagógico.

Entre o fim de 2018 e o início de 2019, a pesquisadora assumiu, via concurso público, o cargo de Supervisora de Ensino no município de São José do Rio Preto e iniciou o trabalho com um grupo de 07 escolas, da mesma região em que trabalhava. Nesse período, deu-se também o processo de construção dos PPPs das escolas da rede municipal de ensino e a pesquisadora pode acompanhar, agora, de outra perspectiva. Cabe ressaltar que, apesar das

¹ Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sob a responsabilidade do Departamento de Educação e coordenação do curso da Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal, no período de 09/06/2014 a 30/09/2016, num total de 405 horas/aula.

escolas acompanhadas pela supervisora de ensino/pesquisadora terem razoável tempo de existência, elas não possuíam PPPs discutidos e elaborados com participação ativa das respectivas comunidades. Nesse sentido, a grande inquietação é refletir sobre essa experiência, mas a partir do olhar da pesquisa, com necessário rigor teórico e metodologia adequada.

1.3 Os objetivos

Geral: Analisar o processo de elaboração e implementação do PPP de uma escola da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto a partir de uma política induzida pela Secretaria de Educação.

Objetivos específicos:

- Investigar as medidas legais e os procedimentos implementados pela SME, a partir do ano de 2018, com vistas a estimular um processo participativo de elaboração de PPPs nas escolas da rede municipal de ensino;
- Investigar como se deu o processo de elaboração e implementação do PPP em uma escola da rede municipal no período 2018 e 2019, em especial, no que se refere à participação da comunidade escolar;
- Analisar os dados obtidos à luz dos condicionantes de participação, elaborados por Vitor Paro, e do conceito de qualidade negociada de Anna Bondioli.

1.4 Metodologia

Considerando os objetivos desta pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, que, segundo Ludke e André (2022) envolve um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, pelo trabalho de campo. A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, nesta situação, optou-se por um estudo de caso pela sua propriedade singular de captar as particularidades do objeto de estudo, “o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LUDKE, ANDRÉ, 2022, p. 20). Isso porque o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar carrega as características únicas daquela comunidade, com seus modos de compreender e fazer educação. Contudo, entende-se que a investigação dessas peculiaridades pode contribuir com outras pesquisas que também possuem como tema a gestão democrática.

Ademais, os estudos de caso visam retratar a realidade de forma completa e profunda, nesse caso, o pesquisador busca revelar as múltiplas dimensões da problemática, focalizando-a como um todo (LUDKE, ANDRÉ, 2022). Assim, ao realizar a pesquisa em uma escola municipal localizada em São José do Rio Preto, interior de São Paulo, buscou-se observar o cotidiano da escola, bem como a estrutura da rede municipal de ensino a qual a escola pertence, com sua organização e normativas.

Segundo o que foi apontado, podemos considerar que o processo de pesquisa qualitativa não tem uma sequência rígida, na verdade as etapas são ações que empreendemos diante da problemática apontada. Conforme descrito, nesse processo de pesquisa tentou-se desvelar os olhares de alguns atores da realidade educacional, no caso, os gestores, professores, pais e um grupo de alunos participantes da elaboração e da implementação do PPP na escola investigada.

1.5 A escola

Optou-se por não divulgar o nome da instituição escolar e sim os dados da região da cidade em que ela se localiza e outras informações que contribuem para a compreensão do fenômeno estudado. A escolha da escola deu-se pelos seguintes motivos: atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, o que permite que os alunos passem uma parte importante da sua vida escolar num mesmo local, com mais elementos para compartilhar sua experiência sobre o PPP, e os professores podem construir um vínculo maior com os mesmos. Além disso, é uma escola pequena em relação às demais escolas do município, pois possui apenas doze turmas, seis por período. Outro elemento importante para a escolha da escola foi que o processo de construção do Projeto Político Pedagógico havia sido finalizado e já se encontrava em implementação – informação obtida em diálogo com a Secretaria Municipal de Educação no início da pesquisa. Ressalta-se que a pesquisadora, apesar de atuar como supervisora de ensino no município, não tem vínculo com a escola e nunca trabalhou no local.

1.6 Os instrumentos de coleta de dados

De acordo com Ludke e André (2022), como já comentado, as metodologias qualitativas geralmente envolvem a obtenção de dados no contato direto do pesquisador com a realidade estudada, pois entende-se que “a justificativa para que o pesquisador mantenha um contato direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são

muito influenciados pelo seu contexto”(LUDKE, ANDRÉ, p. 13). Por isso, além da análise dos documentos da escola e da rede municipal de ensino (normas da SME, atas das reuniões, publicações oficiais etc), foram realizadas observações e entrevistas com professores, gestores e alunos durante a imersão da pesquisadora na escola.

São detalhados a seguir, os instrumentos utilizados para esta pesquisa.

1.6.1 Análise documental

De acordo com Ludke e André (2022), os documentos constituem-se como uma fonte importante de onde podem ser extraídos fundamentações para embasar, ampliar ou refutar as hipóteses iniciais da pesquisa. Contudo a opção por esse método de coleta de dados não é aleatória, os propósitos e ideias para a produção da pesquisa requerem essa necessidade, quando se visa olhar para a história de determinado grupo, analisar legislações para compreender o cenário pesquisado e analisar experiências. Cabe ressaltar que ao perscrutar um documento é necessário compreender as contradições que o atravessam, pois ele faz parte de uma determinada realidade social que implica conflitos de valores e interesses. Também não é possível determinar todas as formas de elaboração de determinado documento; o registro pode representar as concepções e visões de mundo do redator, que apreendeu parte apenas parte das impressões e considerações do grupo. Assim, os registros oficiais carregam a ideologia de determinada época ou governo e precisam ser analisados considerando esses elementos de contexto.

No caso desta pesquisa foram analisados os registros escritos do processo de construção do PPP na escola: os registros dos dados da Avaliação Institucional Interna, as pautas de reuniões com professores, Conselho de Escola e documento final que expressa as reflexões da comunidade escolar sobre esta avaliação e algumas informações sobre o processo de construção do PPP. Os documentos utilizados para a análise foram disponibilizados pela secretaria da escola, após consentimento para a realização da pesquisa: alguns em formato físico e outros digitalizados. Em relação aos documentos que se constituíram como base para contextualizar a escola em um cenário mais abrangente estão as legislações, normas, pareceres, dados econômicos, registros históricos sobre a educação no município e outros registros que representam o contexto em que a escola está inserida. Inicialmente realizou-se a análise da legislação educacional no âmbito municipal, estadual e federal, com o propósito de identificar as determinações para construção do PPP. Além disso, como o processo de construção dos PPPs foi realizado em rede, por meio de uma formação com os gestores

escolares, foi necessário analisar as pautas das reuniões desse procedimento que estão disponibilizadas no site da Secretaria Municipal de Educação. Não foram encontradas as atas dessas reuniões com gestores. Também foram levantados os dados sobre a educação no município, como a evolução das matrículas e a organização da rede municipal de ensino (dados funcionais e colegiados) utilizando fontes oficiais como resoluções e outras normativas;

1.6.2 Observação

A observação, que no caso desta pesquisa foi associada a outros métodos de coleta de dados, possibilitou um contato mais estreito da pesquisadora com o fenômeno pesquisado. Segundo Ludke e André (2022, p. 31) “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias, pode tentar apreender a sua visão de mundo”.

Esses períodos de observação ocorreram durante a imersão da pesquisadora na escola, nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2022, por duas horas, duas vezes por semana. O objetivo foi observar o funcionamento da instituição e aproximar-se das vivências cotidianas em conjunto do processo de construção e implementação do PPP. Buscou-se realizar registros descritivos sobre a escola, seus espaços físicos e principais atividades, como também analisar as relações que se estabelecem entre pais, alunos e equipe escolar, uma vez que a participação da comunidade na escola é um dos focos desta pesquisa.

1.6.3 Entrevistas com gestores, professores, pais e funcionários

De acordo com Ludke e André (2022) a intensa utilização da entrevista nas pesquisas nos diferentes campos das ciências humanas e sociais deve-se ao fato dela possibilitar a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos dos fenômenos sociais e ser um método potente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano. Se comparada às outras técnicas de investigação, essa oferece uma maior interação, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista, estabelecendo-se uma relação de reciprocidade que permeia a entrevista.

Para Sampieri et al (2013) as entrevistas podem ser divididas em estruturadas, semiestruturadas ou abertas. Nas entrevistas estruturadas o entrevistador tem um roteiro com perguntas específicas e se limita exclusivamente a esse instrumento, com a possibilidade de esclarecer dúvidas ou facilitar a compreensão devido ao caráter dialógico da entrevista. As entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro, mas o entrevistador pode acrescentar outras perguntas caso sinta necessidade de compreender outros conceitos. Já as entrevistas abertas, se baseiam em um roteiro geral no qual o pesquisador tem total liberdade para alterar o ritmo, a estrutura e o conteúdo.

No caso desta pesquisa, optou-se por entrevistas semiestruturadas, com um roteiro, visando ampliar as informações presentes nos documentos selecionados para a análise e acrescentar outros pontos de vista sobre a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico. Foram entrevistadas duas gestoras, a coordenadora pedagógica e a diretora, duas professoras, duas mães e duas funcionárias da escola, a partir de um roteiro único (Anexo 01). Cabe ressaltar que as gestoras, as professoras, uma das mães e uma das funcionárias entrevistadas eram integrantes do Conselho de Escola. O perfil das entrevistadas será melhor desenvolvido no capítulo 3.

1.6.4 Entrevistas em grupos com os alunos

As entrevistas foram feitas com estudantes dos 9º anos sobre o processo de construção e implantação do PPP, bem como suas impressões sobre o ambiente escolar; se este favorece, ou não, a participação. A opção por incluir os alunos na pesquisa se deu pela constatação de que é sobre eles, em última análise, que incidem os efeitos do PPP e, por isso, acredita-se, com base no referencial escolhido, que são capazes de opinar sobre o contexto educativo. Oliveira-Formosinho e Lino (2008), embora estejam discutindo a importância da escuta das crianças na pesquisa sobre a escola, indicam perspectivas importantes que, mais ainda, estão presentes na escuta dos adolescentes:

“As características das experiências vividas pelas crianças, tal como reportadas nas entrevistas, revelam que as crianças conhecem as características dos contextos educativos. Percebem, descrevem, analisam, interpretam esses contextos naquilo que são as suas experiências dos papéis de adulto. Revelam, também, que têm uma grande competência para comunicar sobre o cotidiano que vivem. O desafio é o de as ouvir no que têm para nos dizer e o de as escutar”(OLIVEIRA-FORMOSINHO, LINO, 2008).

Ainda para Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) o investigador que realiza entrevistas no contexto escolar pode cometer dois erros: considerar as crianças e adolescentes imaturos demais, restringindo-se a questões simples, e criar uma situação na qual eles identificam uma relação de poder e tentem dar a resposta “certa” ao que está sendo indagado. Todavia, os autores apontam que há formas de erradicar esses erros, como: confiar na capacidade dos entrevistados deixando espaço para que eles nos ensinem algo; evitar entrevistas estruturadas, pois as semiestruturadas têm sido consideradas o formato mais adequado para as crianças e adolescentes; ser flexível, especialmente quando não estiverem muito seguros com as perguntas.

Neste caso, optou-se por realizar entrevistas com um grupo fixo de 9 estudantes, de uma mesma turma, em dois encontros que aconteceram entre agosto e dezembro de 2022. A opção por entrevistas em grupos se deu porque, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), esta é uma configuração que a criança e o adolescente conhecem e na qual sentem-se, normalmente, mais confortável em falar, “este formato confere, ainda, à criança maior espaço para que esta estabeleça o nível e os conteúdos da conversa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO E ARAÚJO, 2008, p. 21).

Além disso, as aproximações entre a pesquisadora e os alunos ocorreram em outros momentos, quando se observava a rotina escolar. O roteiro da conversa (ANEXO 2) com os estudantes foi pautado em questões semiestruturadas com base nos Indicadores de qualidade da Educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2013), na dimensão “Ambiente Educativo”, além de perguntas sobre a construção do PPP e sobre a participação dos estudantes nos colegiados escolares.

1.7 A análise dos dados

Para Sampieri et al (2013) na busca qualitativa, o pesquisador inicia examinando o mundo social e nesse processo constrói uma teoria coerente com os dados. Nesse caso, não há testagem de hipóteses iniciais, como na pesquisa quantitativa, mas um aprimoramento e elaboração de novas hipóteses a cada etapa do percurso. Ademais, “no processo não existem momento que podemos dizer, esta etapa terminou aqui e agora vem tal etapa” (SAMPIERI ET AL, 2013, p. 416) isto porque quando o pesquisador entra em campo ou ambiente, já está coletando e analisando os dados. Nesse sentido, a análise dos dados acontece de forma simultânea à coleta, que, de acordo com Sampieri et al (2013, p. 448) “não é predeterminada, mas “pré-desenhada, coreografada ou delineada”, ou seja, começa a ser realizada a partir de

um planejamento, mas seu desenvolvimento vai passando por modificações de acordo com os resultados.

Não obstante, as diferentes perspectivas e informações obtidas sobre a construção e implementação dos PPPs, foram analisadas e organizadas por temáticas, iniciando com o histórico da educação pública municipal, a organização da carreira dos profissionais da educação, as características da escola pesquisada e o processo de construção dos PPPs em Rede. Como referencial de análise dos resultados foram utilizados os conceitos de condicionantes de participação (materiais, ideológicos e institucionais) elaborados por Paro (2016b) e de qualidade negociada, de Bondioli (2013). Nesse sentido, os diferentes pontos de vista sobre o que foi feito na escola e sobre a ação desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação foram confrontados visando propiciar uma análise multifacetada do objeto em questão, considerando que “o pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (LUDKE, ANDRÉ, 2022, p. 23).

2 POLÍTICO E PEDAGÓGICO: DIMENSÕES DE UM PROJETO EDUCATIVO

Muitos foram os estudos, principalmente na década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996), que colocaram o Projeto Político Pedagógico como um instrumento da gestão democrática (VEIGA, 2013; VEIGA, 2001; VASCONCELLOS, 2019; DE ROSSI, 2005). Considerado como uma de “carta de intenção” da escola, o PPP pode ser entendido como um processo de planejamento da comunidade escolar, que define o tipo de ação que se deseja realizar, a partir de uma leitura da realidade (VEIGA, 2013).

Para Veiga (2013), o processo de construção e implementação do PPP congrega as crenças, as convicções e os conhecimentos da comunidade escolar de forma a estabelecer um compromisso da escola e se constitui como um instrumento clarificador da ação educativa em sua totalidade, “ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele constitui como processo. E ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar” (VEIGA, 2013, p.12). Ainda, segundo a autora:

“a questão do projeto político-pedagógico representa um desafio em busca de novas trilhas para a escola. Considerando que o ato de trilhar significa percorrer, palmilhar, abrir novos caminhos, andar em busca de novos rumos, e que a escola, como uma instituição social compromissada com a educação de crianças, jovens e adultos, realiza uma ação intencionalizada, sistemática, de acordo com princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, reafirma-se a pertinência da reflexão que ora se propõe. (VEIGA, 2001, p. 46)

De acordo com Vasconcelos (2019), o PPP pode ser entendido como o plano global da instituição, um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, como uma importante forma de construção da identidade da escola. Para o autor, o projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar a autonomia de cada instituição escolar, criando um *ethos* onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece.

De Rossi (2005), em sua obra *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*, explicita alguns conceitos que envolvem o PPP mediado pela gestão colegiada. Para a autora, a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), contribuiu com um processo que fragmentou o PPP, uma vez que a legislação não faz alusão à participação da comunidade escolar de forma mais ampla na sua elaboração e implementação. Ademais, os projetos

educativos foram impactados por políticas que visavam a regulação por meio da adoção de lógicas empresariais que pressupõe a racionalização e eficiência administrativa:

“Depois de 1990, o tema dos PPPs, não só no Brasil mas também nos contextos nacionais europeus, têm merecido atenção especial das reformas educativas e das imposições das leis da educação, no sentido da regulação, da operacionalização organizacional que mobiliza as organizações escolares para a concepção de um determinado produto (documento escola)” (De Rossi, 2005)

Diante disso a autora apresenta duas concepções distintas que permeiam a gestão dos PPPs como: a) os projetos emancipadores, democráticos em seus princípios e propósitos, que explicitam o compromisso da escola com a formação cidadã dos indivíduos; b) os projetos reguladores, com viés gerencialista, pautado na lógica empresarial que fortalece a burocracia e são viabilizados por estratégias operacionais, ditadas principalmente aos gestores escolares. Assim, como resposta a esta segunda perspectiva a autora oferece algumas pistas aos educadores para enfrentar essa problemática e se engajar na construção de um PPP com caráter emancipador, como refletir sobre o caráter educativo das reuniões dos colegiados escolares no processo de construção dos PPPs, reconhecer o abismo que se abre entre os princípios e a prática democrática e a desconfiarem das políticas públicas educacionais, principalmente as que nascem de parcerias com a iniciativa privada.

Não obstante, atualmente é comum encontrar publicações em sites da Fundação Lemann, o Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna e a Fundação Telefônica Vivo² que versam sobre a elaboração e implementação de Projetos Políticos Pedagógicos. A visão mais recorrente difundidas por Institutos e Fundações Educacionais³ é atribuir ao Projeto Político Pedagógico uma lógica própria da Gestão de Resultados. Um exemplo disso está presente no material *Guia para gestores escolares: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM⁴, 2019)* elaborado no contexto de implantação da Base Nacional Curricular Comum e do Novo Ensino Médio, e explicita essa forma de compreensão do projeto:

² Maiores informações sobre programas podem ser encontradas nas páginas oficiais das entidades: <https://institutoayrtonseenna.org.br/pt>; <http://www.institutonatura.org.br> <https://www.itausocial.org.br/>; <http://www.todospelaeducacao.org.br>; <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/>; <https://fundacaolemann.org.br>

³ Refere-se também às denominações “Projeto Institucional”, “Plano de Gestão da Escola”, “Proposta Pedagógica” e “Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI”.

⁴ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 03/2018, o ensino será pautado em habilidades e competências, sendo organizado por meio de itinerários formativos. Além disso, fica a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares. A Resolução apresenta que parte do

O PP é um documento central, pois fortalece a identidade da escola, esclarece sua organização, traz as concepções, os marcos conceituais, as estratégias e metodologias de ensino e de avaliação que deverão nortear a prática docente e define objetivos para a aprendizagem e, principalmente, estabelece estratégias e ações para que a escola consiga atingi-los (geralmente por meio de planos de ação). *(MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 06)*

Chama a atenção o fato que o PPP, no corpo do documento é apresentado apenas como PP, Projeto Pedagógico, sem o termo político, e há a centralidade no produto final, pois ele é referendado como um “documento” central da escola, no qual as estratégias e ações são direcionadas por meio de um plano de ação. Cabe ressaltar que as soluções oferecidas pelo material são genéricas a todas as escolas e toma o diretor da escola como a principal liderança que deve planejar e implementar ações para a melhoria da escola, ou seja, deposita nesse profissional a responsabilidade sobre a condução e realização do projeto. Conforme apresenta Garcia (2018) são programas pautados na Gestão por Resultados, apresentados, muitas vezes, como uma inovação na administração escolar, mas que não passam de estratégias empresariais com foco em metas estabelecidas de maneira monocrática e o intenso cuidado no controle do trabalho alheio, “só há um meio de o trabalho ser organizado na escola e somente um formato para a gestão escolar”.

Conforme visto, há distintas concepções que envolvem os PPPs: as que o identificam como uma panaceia para todos os problemas da escola e outras que o defendem como um elemento de mudança, mas oferecem soluções genéricas para a sua construção e implementação, transpondo propostas mercadológicas para o interior da escola, principalmente a pública. Diante das questões apresentadas, esse trabalho toma como referência o PPP entendido como uma instância de participação dos usuários na escola para a tomada de decisões sobre seus objetivos e sobre a educação que se deseja (BRASIL, 2010a), sendo uma forma da escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores da realidade.

No mesmo sentido, Azanha (2000), na discussão sobre autonomia e proposta pedagógica, defende que a escola é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções e saberes, em uma sociedade em permanente mudança, dessa forma, é indiscutível que, enquanto instituição social comprometida com a formação humana, necessita de um esforço coletivo para a consecução de um projeto que define a educação que se intenciona realizar. O autor considera a construção coletiva de uma proposta pedagógica como uma oportunidade para a tomada de consciência dos problemas da escola, das possibilidades de solução e definição de responsabilidades coletivas para eliminar ou atenuar as falhas. Nas palavras de Azanha (2000, p.6) “Nada mais, porém isso é muito e muito difícil”.

Outra tarefa árdua é compreender a relação intrínseca entre o caráter político que o PPP traz em seu âmago. É inegável que em uma sociedade dividida em classes, a educação não pode ser concebida como um terreno neutro, mas permeada por disputas e utilizada como um instrumento para os grupos sociais que estão no controle. Por mais que muitos discursos concebam os PPPs como espaços de reflexão coletiva, não se pode esquecer que eles se inscrevem em contextos sociais, econômicos, culturais e políticos que impactam sua construção e implementação. Como um projeto da escola, ele pode transformar, ou reproduzir as relações de dominação e exploração que se inserem na lógica da sociedade capitalista, considerando que a educação “numa sociedade de classes, atende aos interesses dos grupos dominantes que, por meio dela, incutem a concepção de mundo e de homem que lhes é mais favorável” (PARO, 2010).

De acordo com Paro (2010) a dimensão política da educação reside em reconhecer essas contradições sociais, adotando uma concepção de educação como prática democrática, fundada em uma perspectiva de administração escolar com caráter mediador:

Esse modo de ver a educação tem certamente implicações sobre as reflexões que se possam fazer sobre a administração da escola, especialmente se se tem em mente a sua democratização. A administração, entendida em seu sentido mais geral e abstrato, de “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins” (Paro, 1986), tem um caráter mediador que não pode se restringir a seu papel de controle do trabalho alheio, assumido numa sociedade de dominação. A preocupação com os fins leva necessariamente ao cuidado na escolha e utilização dos meios adequados a alcançá-los. Em se tratando de relações sociais, não é possível alcançar fins promotores da democracia e da afirmação de sujeitos históricos a partir da utilização de meios que não sejam democráticos. No caso da escola, se estamos preocupados com fins educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos, a forma de atingi-los deve ser, necessariamente, consonante com esses fins, o que exige uma administração escolar democrática. (PARO, 2010, p. 17)

Isso presume que a construção de um projeto de escola, discutido e definido coletivamente, tenha compromisso com a mudança social, para que a educação possa cumprir seu papel de superação da alienação que prevalece nas relações da sociedade capitalista. Paro (2010) também nos alerta sobre as formas de se atingir os objetivos que se deseja com a educação: se o compromisso é com a formação humana emancipatória – produção de sujeitos históricos – não é possível fazê-la sem um projeto que se realize de forma democrática. No mesmo sentido Azanha (2000, p.10) aponta que “a ideia de um projeto pedagógico, visando a melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar”.

No caso da escola pública, na maioria das vezes as famílias ficam totalmente marginalizadas das decisões e são compelidas a aceitar passivamente as propostas, o currículo

e os métodos de ensino impostos aos seus filhos. De acordo com Paro (2010), para afirmar o compromisso da escola com as classes trabalhadoras é necessário cuidar para que a educação privilegie essas camadas da população, ou seja, tenha como finalidade a partilha do poder com aqueles que são mais interessados na qualidade de ensino: os usuários.

No entanto, cabe ressaltar que não há receitas prontas ou fórmulas mágicas que resolvam e instauram a participação no interior das escolas, mas como em todo processo democrático, é “um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades” (PARO, 2016a, 24). Isso nos coloca diante da necessidade de refletir sobre a estrutura da escola, sua direção, organização e autonomia, além do papel do Estado na definição de normas da gestão democrática. Como veremos a seguir, não é isso que vem ocorrendo desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), pois as proposições e legislações educacionais, em âmbito nacional, delegam aos sistemas de ensino municipais e estaduais essa tarefa, em vez de clarificar, em uma lei nacional, o que entende por gestão democrática.

2.1 A gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico na legislação

A gestão democrática aparece pela primeira vez como um princípio na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em um momento de redemocratização do país, após longos anos de ditadura. Apesar da conquista histórica, é importante ressaltar que a temática foi alvo de intensas disputas durante a elaboração da constituinte, pois, de um lado, havia grupos defensores da escola pública, que acreditavam na ampla participação popular para exequibilidade da gestão democrática; de outro, os que defendiam os interesses do setor privado, com ideias antagônicas sobre a participação. O resultado dessa dualidade foi que em seu texto final, a Constituição Federal acabou restringindo duplamente o princípio da gestão democrática “ao ensino público”, sob o pretexto de conferir liberdade às instituições particulares, e, “na forma da lei”, outorgando sua exequibilidade para definição legal futura (ADRIÃO, CAMARGO, 2001).

Posteriormente, a LDB (BRASIL, 1996, p. 3) repete a fórmula da Constituição, desobrigando-se de estabelecer medidas mais concretas para, de fato, viabilizar a participação efetiva da comunidade escolar. Logo em seu artigo 3º, inciso VIII, observa-se que entre os princípios está a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 2), no qual delimita a gestão democrática apenas ao ensino público, pressupondo assim que o ensino privado pudesse se pautar de forma

autoritária, negando o compromisso da educação como prática democrática. Além disso, deixa a cargo dos governos municipais e estaduais – que nem sempre estão comprometidos com os interesses democráticos – a definição de aspectos importantes da gestão escolar. Assim, a legislação furta-se de avançar na própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola. Um exemplo disso é a ausência da determinação de eleição de dirigentes escolares no dispositivo (PARO, 2001).

Nessa mesma perspectiva, a LDB ainda traz no seu artigo 12, (BRASIL, 1996, p.3) apontamentos sobre a elaboração dos projetos pedagógicos, aqui denominado como “proposta pedagógica”, apresentando que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
 I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 [...]
 VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola [...]

Embora a legislação conceda certa autonomia para as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica, nota-se que as incumbências da escola são determinadas sem a preocupação de indicar as formas como elas serão realizadas. Não há indicativos e disposições sobre a organização do tempo e espaço para a participação da comunidade escolar na construção e efetivação das propostas pedagógicas. Ademais, expressões como “democraticamente”, ou “de forma democrática” não estão presentes nem no caput ou em quaisquer dos incisos (MURANAKA, MINTO, 2001). Em relação ao inciso VII, apesar do avanço em pressupor a condição de informar as famílias sobre a execução da proposta pedagógica, uma efetiva participação dos usuários não deveria se dar apenas pela comunicação sobre a sua execução, mas considerando a família como parte desse processo. De acordo com Muranaka e Minto (2001, p.61):

Os incisos VI e VII preocupam-se em garantir que as escolas deem satisfação às famílias, às comunidades, aos pais e responsáveis pelos alunos, das atividades por ela desenvolvidas. No entanto, entendemos que a LDB poderia ter avançado mais, garantindo a esses segmentos sociais a participação na elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da escola. Seja como for, estes incisos são importantes, sobretudo porque revelam, de um lado, direitos da sociedade, de outro, a necessidade de controle social para que tais direitos sejam devidamente respeitados.

Já o artigo 14 é o único artigo em que a LDB (BRASIL, 1996) regulamenta, e de forma vaga, o princípio da gestão democrática:

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

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

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p.3)

Segundo o artigo 14, fica delegado aos estados, Distrito Federal e aos municípios estabelecer o que se entende por gestão democrática, com apenas, duas normas compulsórias nacionalmente: participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico e a existência de conselhos escolares com a participação da comunidade escolar e local. Ora, nota-se que o primeiro princípio não traz nenhuma novidade em relação à elaboração do projeto pedagógico da escola, pois seria mesmo um total absurdo imaginar que esse projeto pudesse se dar sem a participação dos profissionais da educação. No caso da participação da comunidade escolar nos colegiados, a legislação “sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos” (PARO, 2001, P. 81).

Outro aspecto que merece destaque nessa reflexão são as denominações para o PPP descritas pela LDB (BRASIL,1996), pois ora ele é intitulado como “projeto educativo”, ora como “proposta pedagógica”. O termo “Político” não aparece em nenhuma das ocasiões, sinalizando o teor que a legislação confere à participação da comunidade escolar na elaboração e implementação do Projeto Pedagógico de cada escola.

Cabe ressaltar que a participação dos pais ou responsáveis na elaboração dos projetos pedagógicos aparece como um direito no ECA (BRASIL, 1990): “Art. 53. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990). Constata-se que o ECA (BRASIL, 1990) apresenta de forma mais especificada o direito da família no processo educativo, não só de tomar ciência, como estabelece a LDB, mas de participar na elaboração do PPP. Contudo, o fato é que pouco se avançou em relação a esse aspecto no interior das escolas, seja pela ausência de regulações sobre como organizar a escola e os sistemas de ensino para tal ação ou por eventual carência de formação dos profissionais da educação e apoio aos colegiados para engajar-se nesse processo.

Ainda sobre o tema, os Planos Nacionais de Educação após 1996 trouxeram metas e proposições que versavam sobre a gestão democrática. O Plano de Educação de 2001, PNE I,

(BRASIL, 2001), instituído pela Lei 10.172/2001, trazia um capítulo destinado ao conjunto de metas relacionadas ao financiamento e à gestão (V - FINANCIAMENTO E GESTÃO), e definia que cada sistema de ensino deveria elaborar normas de gestão democrática do ensino público com a participação da comunidade. Mais uma vez, assim como na LDB, (BRASIL, 1996) têm-se um texto amplo, com objetivos muito genéricos, sem indicadores claros de cumprimento.

Diante das críticas ao PNE I, ao final da década, a CONAE, realizada em 2010, (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010) traz a gestão democrática como uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade, no EIXO II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação, de seu Documento Final. Além disso ressalta a importância dos mecanismos de participação e a elaboração do PPP pela comunidade escolar:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação e as diversas formas e mecanismos de participação encontradas pelas comunidades local e escolar na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e projetos político-pedagógicos, ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e compromissados/as com a transformação social. Nesse sentido, deve contribuir para a consolidação de política direcionada a um projeto político-pedagógico, que tenha como fundamento: a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo. Para tanto, a instituição educacional precisa ter uma relação permanente com a comunidade, construindo coletiva e participa ativamente o projeto político pedagógico (PPP) ou PDI, observando o seu entrelaçamento com outros espaços e setores da sociedade, especialmente com os movimentos sociais (negros/as, quilombolas, índios, mulheres, do campo, e LGBT), dialogando com a realidade de cada segmento, incluindo-os/as no processo de democratização da produção do conhecimento.(FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 57)

Outrossim, a CONAE 2014, (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014), em seu Documento Final, trouxe a Gestão Democrática no eixo V, junto com os temas “Participação Popular e Controle Social”, uma mudança em relação a CONAE anterior em que a gestão democrática estava compreendida no eixo “Qualidade da Educação e Avaliação”, como se viu. Parece haver uma dificuldade dos legisladores e do próprio grupo organizador da Conferência sobre em qual eixo localizá-la; se qualidade da educação e avaliação não pode ser concebida sem uma gestão escolar cooperativa e horizontal, tampouco gestão democrática se enquadraria apenas em Participação Popular e Controle Social. O fato é que ela perpassa diversos eixos, pois é um princípio educacional e está associada às lutas pelo direito à educação, à necessidade de participação e comprometida com a superação das desigualdades sociais.

Todavia, a CONAE 2014, (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014) trouxe como proposição o estímulo e a garantia da participação efetiva da comunidade escolar e local

na elaboração dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. De acordo com a estratégia 21, desse eixo, é necessário:

Promover a gestão democrática no sistema de ensino por meio de mecanismos que garantam a participação dos profissionais da educação, familiares, estudantes, comunidade local e movimento social: I) na elaboração ou adequação e implementação dos planos de educação; II) no apoio e incentivo às instituições educacionais para a construção de projetos político-pedagógicos ou planos de desenvolvimento institucional sintonizados com a realidade e as necessidades locais; e III) na promoção e efetivação da autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) das instituições de educação básica, profissional, tecnológica e superior. IV) na eleição direta de diretores de escolas. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014)

Finalmente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, PNE II, (BRASIL, 2014) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, traz em sua meta 19, a necessidade de garantir condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática, “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.” (BRASIL, 2014, p. 14). Entre as estratégias dessa meta está o estímulo à participação dos profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos Projetos Político Pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares.

Com relação aos critérios de mérito e desempenho e consulta à comunidade escolar para a escolha de gestores escolares, um critério que, como visto, é distinto do documento aprovado pela Conae 2014, já indica a pressão, junto ao Executivo federal, das entidades empresariais, mas que, ao menos exigia a participação da comunidade escolar na escolha dos dirigentes. E, mais grave ainda, a lei 14.113/2020 (BRASIL, 2020a), que regulamenta o novo Fundeb, estabelece como condicionalidade para recebimento da complementação Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) a ser feita pela União, em seu art. 14, § 1º, inciso I:

Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do *caput* do art. 5º desta Lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no *caput* deste artigo contemplarão:

I- provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho **ou (grifo nosso)** a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho. (BRASIL, 2020a)

Nota-se aqui um enorme retrocesso, considerando o efeito indutor do VAAR, com previsão de atingir mais da metade dos municípios brasileiros; ou seja deixa de ser obrigatório o atendimento simultâneo de ambos os critérios, podendo-se optar, por um, ou por outro.

Em âmbito nacional, ainda, temos regulações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), publicou diversos dispositivos que orientam as políticas públicas sobre gestão democrática na Educação Básica.

Em relação à elaboração do Projeto Político Pedagógico, entre as Resoluções e Pareceres emitidos pelo colegiado, especificamente pela Câmara de Educação Básica CEB, estão:

Quadro 1: Resoluções e Pareceres sobre o PPP emitidos pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação.

Resoluções e Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação CNE, pela Câmara de Educação Básica (CEB) entre 1997 e 2022, após a promulgação da LDB (BRASIL 1996)		
Normativa	Assunto	Conteúdo
Resolução CNE/CEB nº 01/1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	De acordo com o artigo 3º as propostas pedagógicas devem basear-se em princípios éticos, políticos e estéticos. O inciso VII deste artigo prevê que na elaboração da proposta pedagógica “O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento”(BRASIL, 1999, p.1) e o parágrafo VIII do artigo 3º diz que “As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.” (BRASIL, 1999, p.2).
Resolução CNE/CEB nº 01/2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	O artigo 10º explicita que “O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002, p. 2). Além disso, o artigo 11º estimula a autogestão da escola no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002). Em alguns momentos há menção à proposta pedagógica.
<u>Resolução CNE/CEB nº 5/2009</u>	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	No artigo 8º, parágrafo 1º, sobre as propostas pedagógicas e elaboração do trabalho coletivo, o inciso IV versa sobre o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade. Orienta também que creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, devem observar as características, a identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas de cada região. (BRASIL, 2009a) Contudo, não

Resoluções e Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação CNE, pela Câmara de Educação Básica (CEB) entre 1997 e 2022, após a promulgação da LDB (BRASIL 1996)		
		há nenhuma indicação de que essa proposta seja elaborada coletivamente pela comunidade escolar.
<u>Resolução CNE/CEB nº04/2010</u>	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	O termo Projeto Político-Pedagógico é mencionado cerca de 20 vezes no dispositivo. Um dos objetivos das Diretrizes é estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica, colocando-o como centro irradiador de decisões e orientações para a escola. O Capítulo I, do Título III é destinado ao PPP e ao Regimento Escolar.- O artigo 10º, inciso II, ressalta a relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educativa. O artigo 44º define claramente sua instância de construção participativa e os componentes do PPP. (BRASIL, 2010a).
<u>Resolução CNE/CEB nº07/2010</u>	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	Há um título denominado Projeto Político Pedagógico, que explicita que o currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes dos diferentes contextos sociais. O Artigo 20º, parágrafo 1º, ressalta que projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia. Já no artigo 23º deixa claro que “na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam se articular, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões” (BRASIL, 2010b, p. 6). O artigo 34º destaca que “os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem” (BRASIL, 2010b, p. 10).
<u>Resolução CNE/CEB nº02/2012</u>	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Dispõe de um Capítulo e um Título para tratar do Projeto Político-Pedagógico. As Diretrizes ressaltam a importância da construção coletiva do projeto político-pedagógico das unidades escolares de Ensino Médio, garantindo a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida (BRASIL, 2012a).
<u>Resolução CNE/CEB nº08/2012</u>	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	As Diretrizes estabelecem que “A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território” (BRASIL, 2012b, p. 13).

Resoluções e Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação CNE, pela Câmara de Educação Básica (CEB) entre 1997 e 2022, após a promulgação da LDB (BRASIL 1996)		
Resolução CNE/CEB nº 5/ 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.	Estabelece que “Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino” (BRASIL, 2012c).
Resolução CNE/CEB nº 3/ 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Retoma o termo Proposta Pedagógica, no entanto acrescenta que “a proposta pedagógica das unidades escolares deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida” (BRASIL, 2018b).
Parecer CNE/CEB nº 20/2009	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.	Destaca que a Proposta Pedagógica deve ser realizada com a comunidade escolar . Ressalta a importância dos mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade (BRASIL, 2009b).
Parecer CNE/CEB nº 07/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.	Evidencia que o projeto político-pedagógico da escola deve ser elaborado por meio de processos participativos próprios da gestão democrática (BRASIL, 2010c); Destaca que a avaliação proposta pelos “Indicadores de Qualidade na Educação” (Ação Educativa, 2004) facilita a aproximação entre a escola que se tem é aquela que se quer, traduzida no projeto político-pedagógico, para além do que fica disposto no inciso IX do artigo 4º da LDB (BRASIL, 2010c); Ressalta que a escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa. Fundamenta-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: cuidar e educar, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político pedagógico concebido e executado pela comunidade educacional (BRASIL, 2010c).
Parecer do CNE/CEB nº 11/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos	O Conselho Nacional de Educação orienta que a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração implica a elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2010d). Explicita que “Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas”(BRASIL, 2010d, p. 2). “O projeto político-pedagógico da escola e o seu regimento escolar devem ser elaborados por meio de processos participativos próprios da gestão democrática. O projeto político-pedagógico traduz o projeto educativo construído pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos

Resoluções e Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação CNE, pela Câmara de Educação Básica (CEB) entre 1997 e 2022, após a promulgação da LDB (BRASIL 1996)		
		disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2010d, p. 2).
Parecer CNE/CEB nº 05/2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Destaca que o principal fundamento para a elaboração do projeto político-pedagógico de qualquer escola ou rede de ensino é a construção coletiva. (BRASIL, 2011).
Parecer CNE/CEB nº 16/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	Traz que “O PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil” (BRASIL, 2012d).
Parecer CNE/CEB nº 13/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena	Ressalta que “o projeto político-pedagógico (PPP), expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada” (BRASIL, 2012e, p. 22). Além disso, o PPP deve estar ligado aos modos de “bem viver” dos grupos étnicos em seus territórios e deve considerar os saberes e oralidade dos povos indígenas, considerando a participação em sua elaboração e implementação.
Parecer CNE/CEB nº 02/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.	O artigo 3º destaca que a formação inicial e a formação continuada visa, entre outras demandas, assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico de cada instituição (BRASIL, 2015).
Parecer CNE/CEB nº 08/2020	Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas	O Projeto Político Pedagógico está proposto nestas diretrizes, como expressão de autonomia e identidade escolar, além de consulta e participação coletiva às e das comunidades quilombolas, visando à inclusão das diferenças e especificidades das culturas locais e os saberes ancestrais (BRASIL, 2020b).

Fonte: Autora a partir das Resoluções e Pareceres sobre o PPP emitidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Conforme observado, foram selecionadas somente as Resoluções Homologadas e Pareceres publicados após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico⁵. Inicialmente o Quadro 1 traz a Resolução CNE/CEB nº 01/1999, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) e apresenta entre os fundamentos para as propostas pedagógicas da Educação Infantil os princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade e do respeito ao Bem

⁵ Refere-se também às denominações “Projeto Institucional”, “Plano de Gestão da Escola”, “Proposta Pedagógica” e “Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)”.

Comum; os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Ainda ressalta que a proposta pedagógica de cada escola deve ser criada, coordenada, supervisionada e avaliada por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores e os familiares das crianças. Isso nos apresenta duas contradições, a primeira pelo fato da legislação apontar que na época havia professores sem formação para atuar nesse nível de ensino e, a segunda, que somente os que possuíam o diploma dos Cursos de Formação poderiam participar da elaboração, coordenação, supervisão e avaliação da proposta pedagógica, ou seja, na mesma instituição haveria profissionais que estariam excluídos desse processo. Um aspecto a se considerar é que as Diretrizes indicavam que a família deveria participar da construção da proposta pedagógica.

Na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009a) há mais clarificação sobre as propostas pedagógicas, tem-se a criança como centro do planejamento, além de uma reformulação dos princípios que devem fundamentar o trabalho pedagógico; princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, sendo acrescido o respeito ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; os princípios políticos: dos direitos de cidadania – foi retirada a palavra deveres, dando um aspecto menos impositivo e moralista - do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Embora as diretrizes curriculares esclareçam sobre a necessidade de compartilhar a educação com as famílias e considerar as peculiaridades locais na elaboração da proposta pedagógica, não há menção à participação da comunidade escolar nesse processo. A participação da comunidade na elaboração da proposta pedagógica é defendida no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 01/2002 (BRASIL, 2002), traz a necessidade de estabelecimento no Projeto Institucional de relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade, considerando os preceitos democráticos. Em alguns momentos há a utilização do termo Proposta Pedagógica e em outros Projeto Institucional.

Foi com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2010a), Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que o termo Projeto Político Pedagógico aparece pela primeira vez nas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação. Até então era possível observar nos diversos dispositivos legais, outras denominações como “Projeto Institucional”, “Plano de Gestão da Escola”, “Proposta Pedagógica” e “Projeto de Desenvolvimento Institucional”. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2010a) destina um capítulo específico para o tratar do PPP e destaca que as ações pedagógicas e administrativas devem considerar o que foi definido com a comunidade escolar:

Art. 44. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;

II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-culturaprofessor-estudante e instituição escolar;

IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;

V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;

VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);

VII - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VIII - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;

IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. (BRASIL, 2010a, p.14)

Como se observa, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2010a) expressa que escola deve se organizar com sua comunidade para construir e concretizar os objetivos de seu Projeto Político Pedagógico, como também elucida o que deve ser contemplado nas discussões, desde as concepções até os programas de implementação. Além disso, toma a gestão participativa como essencial para a organização escolar “que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação” (BRASIL, 2010a, p. 16). Da

mesma forma, o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010c), que aborda sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica ressalta a fundamental importância dos processos participativos na elaboração dos PPPs.

Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Resolução CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010b), cita o PPP em diversos artigos, além de explicitar que os sistemas de ensino devem ter clareza sobre o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 define que o PPP deve traduzir o projeto educativo construído pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino. Ressalta-se a necessidade de envolvimento dos sistemas de ensino nesse processo.

No caso da Educação Escolar Quilombola, a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (BRASIL, 2012b) e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (BRASIL, 2012d) estabelecem que a construção do PPP deve considerar a realidade da comunidade quilombola, envolvendo as lideranças locais e as pessoas comunidade, para induzir um currículo transgressor, apoiando no combate ao preconceito. No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, Resolução CNE/CEB nº 05/2012 (BRASIL, 2012c) e Parecer CNE nº 16/2012 (BRASIL, 2012e), estabelecem que os PPPs devem ser elaborados em articulação com toda a comunidade educativa e considerar as peculiaridades locais. Nos dois casos o PPP é entendido como uma forma de expressar a autonomia e a identidade de suas escolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (BRASIL, 2012a) normatiza que os Projetos Políticos Pedagógicos devem ser elaborados com a participação efetiva da comunidade escolar e local e a permanente construção da identidade entre a escola e o território. Já na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução CNE/CEB nº 03/2018 (BRASIL, 2018b), que institui o novo Ensino Médio⁶, resgata o termo “proposta pedagógica”, mas indica que as unidades escolares devem “traduzir” a proposta educativa construída coletivamente. Já a Resolução do CNE/CP nº 04/2018 (BRASIL, 2018a), que institui a BNCC do Ensino Médio, retoma a fórmula da LDB, dizendo que as propostas pedagógicas

⁶ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 03/2018, o ensino será pautado em habilidades e competências, sendo organizado por meio de itinerários formativos. Além disso, fica a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares.

das instituições devem contar com a efetiva participação dos docentes e não cita a participação da comunidade escolar, um retrocesso em relação a gestão democrática.

Ainda, o Conselho Nacional de Educação, por meio do “Documento técnico contendo estudo analítico sobre o panorama nacional de efetivação da gestão democrática na Educação Básica no Brasil” (BRASIL, 2014), apresentou um panorama da legislação em gestão democrática nos estados brasileiros, dando destaque para o provimento do cargo de direção por meio de eleição, a criação e funcionamento dos Conselhos Escolares, a elaboração do Projeto Político Pedagógico e a criação e dinamização dos Grêmios estudantis, obtendo, em síntese, a seguinte conclusão:

O que se observou na análise dos instrumentos legais com relação à efetivação da gestão democrática foi, de certo modo, a desarticulação dos sistemas de ensino no que se refere ao cumprimento desse preceito constitucional e legal, visto que há certa dispersão e uma diversidade de formas no trato da regulamentação, considerando-se a natureza e conteúdo da legislação encontrada. Pode-se dizer que isto evidencia, de certo modo, um dos grandes desafios enfrentados pelos sistemas de ensino, qual seja o de promover a articulação necessária em atenção ao regime de colaboração estabelecido pela LDB. Por outro lado, a consolidação da gestão democrática, enquanto prática concreta, além de situar-se entre este e outros desafios sofre o efeito da gestão praticada nas instituições educacionais que encontra-se ainda, via de regra, culturalmente fundamentada na racionalidade técnica. Observou-se, no exame da legislação disponível, que, apesar da regulamentação ter avançado em algumas localidades, em outras, dependendo do processo de correlação de forças locais, os processos democráticos não ocupam espaço de deliberações políticas apropriadas à efetivação da gestão democrática. (BRASIL, 2014, p. 77)

Em relação à elaboração dos projetos pedagógicos com a participação da comunidade, observou-se no estudo que essa ação vem sendo prevista, mas de forma dispersa, em algumas leis que criam os sistemas de ensino, em estatutos do magistério e nas poucas legislações sobre gestão democrática promulgadas nos Estados. É possível constatar que, em grande parte da legislação pesquisada, há a insistência, ainda, de um projeto pedagógico feito pela escola e sem participação da comunidade (BRASIL, 2014).

No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo CEE/SP, por meio do Parecer nº 67/98 (SÃO PAULO, 1998), estabeleceu as “Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais” que prevê a elaboração de um Regimento Próprio por escola, com as dimensões administrativas e pedagógicas, garantindo-se a participação da comunidade escolar através do Conselho de Escola. Um dos itens do Parecer explicitava a organização do Plano de Gestão da escola, na verdade seu PPP, documento que estabelece metas e especifica sua organização, operacionalizando a proposta pedagógica:

Artigo 29 - O plano de gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções

comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica.

§ 1º - O plano de gestão terá duração quadrienal e contemplará, no mínimo:

I - identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;

II - objetivos da escola;

III - definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;

IV- planos dos cursos mantidos pela escola;

V- planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;

VI - critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional.

§ 2º - Anualmente, serão incorporados ao plano de gestão anexos com:

I - agrupamento de alunos e sua distribuição por turno, curso, série e turma;

II - quadro curricular por curso e série;

III- organização das horas de trabalho pedagógico coletivo, explicitando o temário e o cronograma;

IV- calendário escolar e demais eventos da escola;

V- horário de trabalho e escala de férias dos funcionários;

VI - plano de aplicação dos recursos financeiros;

VII - projetos especiais.

[...]

Artigo 31 - O plano de gestão será aprovado pelo conselho de escola e homologado pelo órgão próprio de supervisão. (SÃO PAULO, 1998. p. 23).

Como se observa, embora as “Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais” (SÃO PAULO, 1998) e o Plano de Gestão representem um avanço, se comparadas com os Regimentos Comuns estabelecidos para toda as escolas pelo Decreto 10.623/77 (SÃO PAULO,1977) para o Ensino de 1º Grau e Decreto 11.625/78 (SÃO PAULO,1978) para o Ensino de 2º Grau, pois estabelecem a construção de um planejamento para um período de 4 anos, que contemplem as intenções dos envolvidos no processo educativo, garantindo-se a aprovação do Conselho Escolar. No entanto, ainda há resquícios de um sistema centralizador e burocrático da educação, que parece resumi-lo à produção de um documento a ser homologado pelo Supervisor de Ensino.

Como se pode observar, a CONAE 2010 e a CONAE 2014, o Plano Nacional de Educação e parte das deliberações do CNE explicitam a participação da comunidade escolar na elaboração do PPPs, além de estabelecerem outras orientações sobre esse instrumento de gestão democrática. No entanto, mesmo depois de 27 anos da promulgação da LDB (BRASIL, 1996), há um único Projeto de Lei do Senado, PLS, de autoria da senadora Fátima Bezerra (PT/RN), que propõe a inclusão dos conselheiros escolares na elaboração do projeto pedagógico da escola (SENADO FEDERAL, 2015).

Cabe ressaltar que em 2023, houve uma modificação no artigo 14 da LDB (BRASIL, 1996) pela lei federal nº 14.644/2023 (BRASIL, 2023), que teve origem no projeto de lei da deputada Luiza Erundina (Psol-SP), e estabelece a participação das comunidades escolar ou

locais em Conselhos Escolares e Fóruns (nova redação), além conferir o caráter deliberativo do colegiado e elencar seus integrantes, conforme segue:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [\(Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023\)](#)

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

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias:

I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;

II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola;

III – estudantes;

IV – pais ou responsáveis;

V – membros da comunidade local.

2.2 A construção e implementação do PPP e os condicionantes da participação na escola

Para Azanha (2000), não basta que a escola reivindique a sua autonomia para a elaboração e execução do projeto escolar, pois, como vimos no histórico apresentado até aqui, a própria legislação indica uma solução genérica, que muitas vezes alijam a comunidade escolar da participação, além burocratizar o processo, ditando normas, prazos e especificações para sua consecução.

Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas frequentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição "escola pública" é uma diversidade e não uma unidade. (AZANHA, 2000, p. 2000)

Costa (2003) também nos alerta sobre os problemas da instituição de “*inovações por decretos*”, que acontecem quando o Projeto Político Pedagógico surge no interior das instituições para atender às determinações legais. O autor estuda a relação entre a construção da autonomia da escola e a consecução de projetos, em Portugal, e como essa relação tem se manifestado muito mais no nível da retórica gerencialista e de um discurso normativo, do que para a melhoria da escola.

Ainda, para Costa (2003) os projetos educativos elaborados com a ausência das dimensões participativas podem ser tipificados das seguintes formas: o projeto-plágio, o

projeto do chefe/diretor, o projeto sectário, o projeto manutenção, o projeto vago e o projeto ficção. Todos eles são respostas a determinações que decorrem da burocratização fomentada por imposições legais ou pelos próprios Sistemas de Ensino, nesse caso, a escola impelida por entregar um documento pode valer-se do projeto de outra instituição, constituir um documento elaborado apenas pela direção da escola ou com apenas alguns pontos de vista. É a forma mais fácil de resolver o problema colocado pelas próprias redes de ensino, mas que desonera a comunidade escolar da tomada de decisões na escola.

O que ocorre é que muitas vezes é negada a comunidade⁷ à participação na construção e implementação de um projeto de escola que abrange diretamente seus interesses. De acordo com Paro (2016a), se concebemos a comunidade como o real substrato de um processo de democratização na escola, torna-se absurda a proposição de uma gestão que não suponha a comunidade como sua parte integrante:

Por mais tautológico que isso possa parecer, o equívoco aqui apontado parece estar muito mais presente do que se imagina, na teoria e na prática da administração de nossas escolas, numa suposição de que a questão da democratização das relações deve restringir-se às pessoas que atuam no âmbito do Estado, sem se dar conta que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária. (PARO, 2016a, p. 22)

No caso da construção do PPP, muitas vezes, as proposições requerem só a apreciação das famílias, pois estão prontas. Há de se considerar que os grupos que constituem essa comunidade escolar não são neutros e em uma lógica de dominação presente na sociedade capitalista tendem a depositar o poder e responsabilidade na figura de um líder, no caso o diretor. Isso sem falar em práticas que reforçam a exclusão e que podem ser validadas por colegiados, como a expulsão de alunos ou o reforço pela reprovação escolar.

Assim, falar dos obstáculos à participação da população na gestão das escolas implica elucidar os condicionantes imediatos que dificultam esse processo. De acordo com Paro (2016b) pode-se encontrar 4 tipos de condicionantes à participação na escola: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos. Na obra “Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública” (PARO,2016a), o autor utiliza os conceitos de determinantes do autoritarismo na escola, de ordem material, institucional e ideológica. Todavia, nesta pesquisa tomaremos como objeto de análise três condicionantes de participação, que são eles, materiais, institucionais e ideológicos.

⁷ Composta pelos usuários efetivos e potenciais que se localizam nas proximidades da escola.

2.2.1 Condicionantes materiais de participação

São as condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar. Embora, por si só, essas condições não garantam relações democráticas e cooperativas, sabe-se que a ausência delas pode promover o retardamento de mudanças que confirmam o estabelecimento destas relações. O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências têm competido com o que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da escola (PARO, 2016b). Um exemplo disso, é que muitos diretores, às voltas com problemas tão primários como a falta de materiais, espaço físico inadequado, formação precária dos profissionais da educação, terceirização do trabalho de apoio escolar, entre outros, acabam por deixar para segundo plano as medidas para ampliar a participação efetiva da comunidade escolar.

Quanto à participação dos pais nos mecanismos colegiados, como o Conselho de Escola, nota-se questões referentes ao espaço para que todos os representantes possam se reunir, pois muitas escolas não dispõem de local apropriado. No que se refere ao tempo, há a dificuldade de conciliar os horários possíveis aos profissionais da escola com os horários dos pais. Por sua vez, os colegiados como o Conselho de Escola e APM, que deveriam apoiar a participação efetiva da comunidade escolar, têm, na maioria das vezes, seus papéis desmobilizados, funcionando como um espaço para formalizar ações dos Sistemas de Ensino, aprovar documentos e angariar fundos da comunidade para suprir as necessidades da escola, diante da insuficiência de recursos destinados pelo Estado (PARO, 2016a).

Além disso, na prática docente, por exemplo, parece muito difícil para o professor estabelecer relações dialógicas na sala de aula, se ele se encontra desestimulado com a deficiente formação profissional, sem assessoramento pedagógico, falta de tempo na jornada para estudos e com inúmeras preocupações decorrentes do baixo nível de vida proporcionado por seu salário (Paro, 2016a).

2.2.2 Condicionantes institucionais de participação

De acordo com Paro (2016a) diante da organização formal da escola pública, pode-se observar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade na escola, que, muitas vezes, visa estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais.

Entre outros mecanismos, estão as formas de escolha do diretor, haja vista a natureza monocrática de sua função, quando lhe é concedido um mandato estável e cargo provido por concurso público, sem o referendo da comunidade. De acordo com Paro (2016a), o sistema de escolha por concurso é democrático apenas do lado dos candidatos, com uma aparente igualdade de oportunidades para quem, com a formação exigida e tempo no magistério, ingressa no cargo. Nesse caso, “O diretor escolhe a escola, mas nem a escola, nem a comunidade podem escolher o diretor” (PARO, 2016a, p. 30). Deixa-se de lado os aspectos políticos do cargo em favorecimento de um suposto “aspecto técnico”, avaliado pela prova.

Nesse sentido, ainda para o autor:

Esta condição lhe dá uma imensa autoridade diante das demais pessoas que interagem no interior da escola, mas quase nenhum poder de fato, já que a autoridade que ele exerce é concedida pelo Estado, a quem deve prestar conta das atividades pelas quais é responsável. Assim, independentemente de sua vontade, o diretor acaba assumindo o papel de preposto do Estado diante da instituição escolar e de seus usuários. (PARO, 2016a, p.122)

Essa situação tende a configurar um maior afastamento do diretor com aqueles que dependem de suas ações. Além disso, o prêmio concedido ao diretor pela competência aferida em concurso público – que se torna um cargo vitalício com autoridade máxima na escola - acaba se revelando como um mecanismo perverso do Estado que coloca o diretor como “culpado primeiro” pela ineficiência do trabalho, que muitas vezes não são oferecidas as mínimas condições (PARO, 2016a).

2.2.3 Condicionantes ideológicos de participação

Por condicionantes ideológicos de participação entende-se todas as concepções e crenças que movem as práticas dos integrantes da comunidade escolar. Nesse sentido, é preciso considerar que a forma como a escola compreende a comunidade pode dificultar a participação: existe uma visão, pautada no senso comum, de que os pais e responsáveis, principalmente da escola pública, não se interessam pela vida escolar dos filhos, ademais, são pessoas com as mais variadas carências (econômica, cultural e afetiva) que não são capazes de contribuir com a escola. “De um modo ou outro, prevalece a impressão de que os usuários,

por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro” (PARO, 2016b, p. 364).

De acordo com Paro (2016b) esse comportamento também se reproduz no processo pedagógico em sala de aula onde a criança também é encarada, não como um sujeito de aprendizagem, mas como um obstáculo à realização da educação. Dessa forma, não parece difícil deduzir a implicação dessa postura para a participação da comunidade escolar.

Ademais, os professores, diretores, orientadores, coordenadores pedagógicos e a equipe de apoio da escola, em muitos casos, possuem uma experiência social e escolar marcada pela concentração do poder nas mãos de poucos, que não privilegia a participação da comunidade com poder de decisão sobre as ações da escola. Nota-se que a participação das famílias aparece frequentemente como uma exigência para que, por exemplo, compareçam à escola para tratar de problemas disciplinares ou para responsabilizá-los pela não aprendizagem dos filhos, ou para atender demandas materiais frente a omissão do poder público.

Como se observa, embora esses condicionantes estejam presentes nas engrenagens da escola, não se pode tomá-los como justificativa para não se fazer nada, esperando a transformação da sociedade para que a escola se modifique. Afinal, “sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo” (PARO, 2016a, p. 26). À propósito, é preciso não se esquecer de que a tomada de consciência dessas condições adversas, pode contribuir para fortalecer a atuação da comunidade escolar, desenvolvendo ações para superá-las: seja cobrando soluções dos órgãos públicos para melhoria da escola ou realizando mudanças no seu interior. Segundo o mesmo autor:

Considerando que a participação democrática não se dá de forma espontânea, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões. (PARO, 2016a, p. 57).

Um engajamento da comunidade escolar em busca de transformação das relações de poder e da prática pedagógica é a própria vivência democrática no interior da escola, pois a democracia é algo aprendido. De acordo com o Parecer do CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, 2010d) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos:

As experiências das escolas que conseguem reverter o jogo e obter melhorias significativas na qualidade do ensino seguem por caminhos bem variados, mas todas têm em comum um fato: é por meio de um projeto educativo democrático e compartilhado, em que os professores, a direção, os funcionários e a comunidade unem seus esforços e chegam mais perto da escola que desejam. (BRASIL, 2010d)

Também, De Rossi (2003) ressalta as semelhanças no processo de construção de projetos pedagógicos emancipadores, na década de 1980, ainda no período da ditadura militar, e que ofereceram resistência à lógica vigente. Segundo a autora, tais experiências foram desenvolvidas em escolas públicas e partiram da luta e das necessidades das comunidades locais. Suas bandeiras amalgamaram-se em torno da democratização da escola pública, do acesso e da permanência dos alunos nas instituições, da ampliação do tempo de educação obrigatória, da necessidade de uma gestão democrática e da formação continuada dos professores. Para a autora, uma característica essencial de um PPP comprometido com a emancipação humana está no fato de que o direito à Educação Pública de qualidade é essencial para a democracia.

Todavia, longe de imputar à escola o papel de irradiadora exclusiva de uma mudança social, espera-se que a construção, a implementação e a avaliação de PPPs comprometidos com a formação e emancipação humana seja uma forma da escola concorrer com sua parcela na transformação social, quando se localiza junto aos trabalhadores da escola e à comunidade local buscando ampliar os mecanismos de participação.

2.3 O movimento de construção do PPP e a qualidade negociada.

Como mencionado, há condicionantes legais, assim como de ordem institucional, ideológica e material, que impactam na participação da comunidade escolar nos processos democráticos no interior das escolas. Todavia, sem essa participação, no caso da escola pública, dificilmente o Estado se disporá a atender os interesses das camadas populares. Nesse sentido, compreende-se que a função social da educação, além de compartilhar o conhecimento historicamente acumulado, deve ser o de contribuir para romper uma estrutura autoritária, promovendo uma abertura à participação dos usuários (PARO, 2016a).

De acordo com Paro (2016a), uma questão muito comum nos discursos daqueles que se opõem à participação é negar a atuação das famílias na gestão do processo pedagógico. Geralmente, a mesma escola que atribui aos pais o fracasso da educação escolar dos filhos, não suporta sua contribuição na construção de uma política pedagógica. Segundo o autor:

Embora não sejam formados em Pedagogia, em Matemática ou Geografia, parece que os pais têm sim conhecimento suficiente para exercer certa fiscalização e contribuir, pelo menos em parte, na tomada de decisões a respeito do funcionamento pedagógico da escola. Aqui não parece ser fundamental um conhecimento didático-pedagógico específico e especializado. O pai ou a mãe têm condições de saber que uma sala de 25 alunos é mais produtiva (*ceteris paribus*) do que uma de 40, como é capaz de entender que a falta de merenda atrapalha o desempenho dos alunos em seu dia de aula e a ausência de professor é nociva ao desenvolvimento do currículo. (PARO, 2016a, p. 65).

Diante disso, ressaltamos que não se trata de atribuir às famílias aquilo que é responsabilidade da escola, a execução da tarefa pedagógica pelos professores, nem exigir que desempenhem funções que são correlatas aos profissionais da educação, mas compreender que eles podem exercer um mecanismo de controle do trabalho realizado pelo Estado, no caso da escola pública. Essa participação envolve refletir sobre a finalidade principal da escola, a qualidade da educação oferecida, ou seja, proporcionar à comunidade escolar momentos para debater a melhoria dos aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

Um movimento de construção do PPP que privilegia a democratização da escola, compreende que as famílias são capazes de colaborar com os processos decisórios a respeito do ensino que se deseja.

À vista disso, tem-se como referência o conceito educacional defendido por Bondioli (2013, p.13) como Qualidade Negociada, na medida que “qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo”. Em outras palavras, uma escola de qualidade, assim entendida por seus usuários em uma região do país, pode ser diferente em outro lugar, pois as demandas e características locais interferem na forma como a comunidade escolar concebe a educação. Esse percurso de reflexão desencadeou-se na década de 90, nas escolas da primeira infância da Região da Emília-Romagna, e trata-se uma abordagem que discute o projeto pedagógico e a avaliação como um mecanismo de reflexão e conhecimento do trabalho realizado pela escola.

Para Bondioli (2013), definir qualidade implica explicitar sua natureza negociável, participativa, autorreflexiva, contextual/plural, processual e transformadora. A natureza negociável da qualidade se dá no sentido de admitir que qualidade não é um valor absoluto, nem uma adequação às normas estabelecidas verticalmente, dessa forma, perseguir qualidade envolve uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um consenso sobre o projeto de escola. Isso não significa dizer que não haja embates de pontos de vista, mas que eles são considerados como um recurso e não uma ameaça.

Outra característica desse conceito é a natureza polifônica da qualidade, ou seja, não há qualidade sem participação: é na acolhida das diferentes vozes e dos olhares que ela se constitui como uma tarefa política. Assim, “definir e produzir qualidade é uma tarefa política, um trabalho democrático” (BONDIOLI, 2013, p. 15). A natureza autorreflexiva se dá no sentido de que a qualidade não implica somente agir, mas refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos e sobre a articulação entre os meios e os fins da educação, “essa reflexão também não acontece “abstratamente”, mas sempre com uma referência precisa à realidade dos fatos, àquilo que concretamente se faz e se realiza dentro da rede para a infância” (BONDIOLI, 2013, p.15).

A natureza contextual da qualidade, como o próprio nome já explicita, diz respeito aos diferentes contextos e realidades que se propõe a colocar seus projetos em prática, cada um à sua maneira, de acordo com sua história, tradições e formas de organização, assumindo um valor plural. De acordo com Bondioli (2013, p. 16) “a contextualização da qualidade amplifica e enriquece de significado o compartilhar e constitui, ao mesmo tempo, um dispositivo de verificação e de controle da possibilidade de realização do modelo participativo”. Pelo caráter processual atribuído à qualidade, entende-se que ela não é um produto, ou dado pronto, mas um atributo que se desenreda com o tempo, que não se pode dizer nunca que está concluído, mas que cresce em si mesmo, de forma espiralada.

Por fim, a qualidade pode assumir as naturezas transformadora e formadora. A natureza transformadora da qualidade assume um aspecto decisivo na avaliação do projeto educativo em suas diferentes dimensões; o confronto de pontos de vista, a negociação de fins e objetivos e a reflexão sobre as práticas cumprem um papel central ao propiciar uma “transformação para melhor”, em todos os envolvidos na escola, “uma rede compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes” (BONDIOLI, 2013, p. 17). Assim, a natureza formadora é decorrência natural da participação de todos os envolvidos no processo de construção e implementação do PPP.

Nesse sentido, a dimensão participativa de tal conceito envolve uma pluralidade de sentidos ao que chamamos de qualidade, não há como defini-la propriamente, porque “não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013). No entanto, embora o conceito pareça ser amplo, Bondioli (2013) propõe que, para chegar a um consenso, a escola pode se basear em um conjunto de indicadores desenvolvidos de modo participativo, que funcionam como um horizonte para a melhoria da escola. Esse sistema de indicadores deve sintetizar a concepção que se busca, a sintonia com o *ethos*, as tradições pedagógicas e

com as pesquisas científicas, considerando os contextos regionais e locais. Portanto, eles não são um padrão a ser seguido, mas vislumbram uma possibilidade para o compromisso compartilhado da comunidade escolar. Conforme ele explicita:

O “sistema dos indicadores” tornou-se uma espécie “de ter” compartilhado, que sugere e indica a todos os atores sociais envolvidos as formas do compromisso e as responsabilidades. Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados [...] (BONDIOLI, 2013, p. 18)

Além de horizonte compartilhado, os indicadores expressam uma política de participação e um olhar sobre elementos que podem ser concretizáveis. Ao acolher essa perspectiva se busca adotar uma postura de abertura e crença nos usuários, pois entende-se que os envolvidos com os problemas reais do cotidiano possuem conhecimentos importantes sobre as características dos mesmos, dominando seus limites e sendo capaz de pensar em possibilidades.

Os indicadores, pautados na concepção de qualidade negociada, ganham significado quando se tornam um processo de compreensão da realidade escolar e contribuem com o PPP (AÇÃO EDUCATIVA, 2013). A avaliação deve subsidiar as tomadas de decisões e direcionar as intervenções para que ocorra a melhora do trabalho escolar tendo como referência o projeto educacional da escola. Dessa maneira o projeto construído e compartilhado, acaba por se constituir como um compromisso da comunidade escolar.

A noção de "qualidade negociada", ao admitir que os problemas são fortemente contextualizados e plurais, não quer com isso sugerir, sequer, que cada uma das escolas defina autônoma e isoladamente seus indicadores de qualidade. Isso poderia conduzir à perpetuação de desigualdades econômicas sob a forma de desigualdades escolares e vice-versa (Bourdieu & Passeron, 1975; Bourdieu, 2001) ou da constituição de "escolas para pobre". É importante frisar que a definição de indicadores, apesar das características locais que fortemente explicarão as dificuldades ou facilidades de realização, é estabelecida no conjunto das necessidades e dos compromissos do sistema público de ensino (FREITAS, 2005, p. 924)

Ademais, de acordo com Freitas (2005), cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, em um processo de avaliação conduzido de forma participativa. Nesse processo de reflexão e mudança, na perspectiva italiana, se atribui a cada instituição a autonomia para delinear a própria fisionomia, incentivando a pesquisa de soluções às questões do cotidiano. Daí a importância de sensibilizar cada escola para que ela construa o seu percurso de melhoria.

No Brasil, desde 2003, a Ação Educativa⁸, com o apoio da UNICEF e do Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo Indicadores de Qualidade na Educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2013), popularmente conhecidos como Indique, constitui-se um instrumento de autoavaliação, que podem orientar as escolas, pois pautados nas diretrizes nacionais para educação:

Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados com o objetivo principal de ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade conforme seus próprios critérios e prioridades. Para tanto, identificamos sete elementos fundamentais – aqui nomeados como dimensões – que devem ser considerados pela escola na reflexão de sua qualidade. Para avaliar essas dimensões, foram criados alguns indicadores de qualidade de aspectos importantes da realidade escolar: os indicadores (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 5)

Além disso, algumas de Redes de Ensino, como é o caso das redes municipais de de São Paulo e Salvador, elaboraram seus indicadores com base em suas concepções (SÃO PAULO, 2015) e (SALVADOR, 2016) com foco na Educação Infantil. Com os sistemas de indicadores, a comunidade escolar reunida pode avaliar a situação de diferentes aspectos de sua realidade, identificar prioridades, estabelecer propostas e implementar e monitorar as melhorias por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

Na instância de construção dos PPPs, essa perspectiva pode aprimorar os mecanismos de participação efetiva da comunidade escolar, viabilizando o controle democrático do Estado sobre a educação oferecida. Como ressalta Paro (2010, p. 251) “Um processo de mudança só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes” e, por mais modestas que essas medidas sejam, elas precisam desenvolver-se de modo a oferecer condições concretas para que as pessoas possam atuar de diferentes maneiras nos processos educativos.

Nesse sentido, no próximo capítulo serão analisados os dados da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto e a política de estímulo para a construção dos PPPs das escolas municipais.

⁸Fundada em 1994, a Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos. Para tanto, realiza atividades de formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. Íntegra campanhas e outras ações coletivas que visam à realização desses direitos. Desenvolve pesquisas e metodologias participativas com foco na construção de políticas públicas sintonizadas com as necessidades e interesses da população. Para saber mais acesse: <https://acaoeducativa.org.br/>

3 A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Neste capítulo encontram-se alguns aspectos da educação municipal pública de São José do Rio Preto, como uma breve descrição e análise da organização da rede municipal de ensino, bem como a vida funcional dos profissionais da educação e dos colegiados educacionais existentes. Todos esses dados ajudam a compor um cenário sobre como se deu o processo de construção e implementação dos PPPs das escolas municipais nos anos de 2018 e 2019, que se inicia com o estabelecimento da Avaliação Institucional Interna, estimulada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) por meio de atos normativos, e de um processo formativo desenvolvido com alguns profissionais das escolas municipais.

3.1 Histórico da educação municipal em São José do Rio Preto

A educação pública municipal de São José do Rio Preto iniciou-se há mais de 130 anos, após quatro décadas do marco inicial da cidade, com a criação de duas classes mistas para o ensino das primeiras letras. Em 1920, surgiram os primeiros grupos escolares estaduais, os quais extinguiram as classes municipais de educação primária. De 1958, data de inauguração da primeira escola municipal de educação infantil, até a década de 90, faziam parte da esfera municipal somente as escolas de Educação Infantil, que atendiam crianças de 4 a 6 anos. Cabe ressaltar que as creches do município, de 0 a 3 anos, até os anos 2000, eram vinculadas à instância do Bem Estar Social e, primeiramente por meio de parcerias público privada e depois, de forma progressiva, foram incorporadas, em parte, à rede municipal de ensino (FARIA, 2007).

Foi em 1997, no contexto de implantação do Fundef (PINTO, 2014), que teve início a municipalização do ensino fundamental com a publicação do Decreto Municipal nº 9.353, que transferia dez escolas estaduais de Ensino Fundamental para a gestão municipal. De acordo com Gentil Faria, secretário da educação na época, “o plano previa a municipalização em três etapas sucessivas: a 1ª, dez escolas em 1998; a 2ª, oito escolas em 1999; e 3ª, cinco escolas no ano 2000” (FARIA, 2007, p. 88). Nessa conjuntura também foi criado o Sistema Municipal de Ensino foi instituído, pela lei municipal nº 8.053 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2000b), no qual o município estabeleceu normas gerais para sua adequação, definindo as

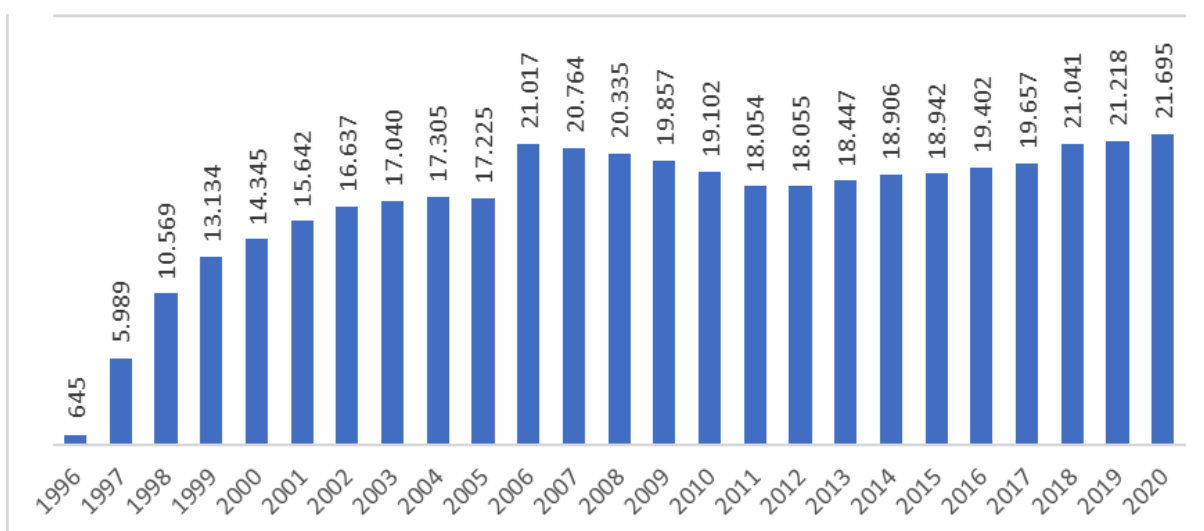
responsabilidades e os objetivos na área educacional, com articulação em regime de colaboração com os Sistemas de Ensino Federal e Estadual.

De acordo com Faria (2007) houve uma grande campanha para que os educadores apoiassem o processo de municipalização das escolas, pois, apesar de as críticas feitas pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e por um grupo de educadores, o governo municipal estava convencido de que essa seria a melhor forma de gerir os recursos.

Mais tarde, Faria (2007) reconheceu problemas com o financiamento da Educação Municipal, os quais surgiram durante o período de municipalização; tanto que um dos capítulos do seu livro sobre a história da educação municipal foi intitulado como “Muito verbo e pouca verba” (FARIA, 2007), no qual há o relato da diminuição da vinculação da verba destinada à Educação, que inicialmente foi estipulada em 30% da receita líquida de impostos, e anos depois passou para 25%.

Mesmo diante de questões como essa, a municipalização avançou progressivamente, como se observa no gráfico a seguir, e, atualmente, todas as escolas públicas de Ensino Fundamental do município, que atendem do 1º ao 5º ano, fazem parte da educação pública municipal. De acordo com Pinto (2014) esse foi o cenário da maioria dos municípios, que, a partir de 1995, passaram a abarcar a maior parte das matrículas do Ensino Fundamental.

Gráfico 1: Evolução das matrículas no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de 1996 à 2020



Fonte: São José do Rio Preto, 2000a; São José do Rio Preto, 2006; São José do Rio Preto, 2021a).

Atualmente, a educação pública municipal compreende 82 escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola), 43 escolas de Ensino Fundamental (38 escolas do Ciclo I – 1º ao

3º ano; Ciclo II – 4º e 5º anos, 4 escolas do Ciclo III – 6º e 7º anos e Ciclo IV – 8º e 9º anos) e uma escola com Educação de Jovens e Adultos, totalizando 126 escolas. Há ainda 13 escolas de educação infantil, de 0 a 3 anos, em parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSCs).

O Quadro 2, a seguir retrata a quantidade de turmas e alunos da rede municipal de ensino em 2019, por etapa e modalidade de ensino, na qual se observa que o número de alunos matriculados no Ensino fundamental vem se equiparando à quantidade de alunos da Educação Infantil:

Quadro 2 : Rede municipal de ensino de S.J. Rio Preto: Número de Turmas e matrícula por etapa e modalidade de ensino – ano 2019

Tipo de Ensino	Número de Turmas	Matrículas
Educação Infantil de 0 a 3 anos	383	7.424
Educação Infantil de 0 a 3 anos (Termos de Parceria em as OSC e a Secretaria Municipal de Educação)	102	2.244
Educação Infantil de 4 e 5 anos	417	9.207
Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	716	20.105
Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano	50	1.590
Ensino Fundamental – EJA	15	756
Total	1.683	41.326

Fonte: São José do Rio Preto (2019a)

Ainda, em relação a quantidade de alunos por escola na Educação Infantil, 17% das escolas possuem até 100 alunos matriculados, 33% possuem de 100 a 200 alunos matriculados, 34 % possuem de 200 a 300 alunos matriculados, 10% possuem de 300 a 400 alunos matriculados e 4 % acima de 400 a 500 alunos matriculados. No Ensino Fundamental, 9% das escolas possuem até 300 alunos matriculados, 33% possuem de 300 a 500 alunos matriculados, 49% possuem de 500 a 700 alunos matriculados, 9% possuem de 700 a 1000 alunos matriculados. Observa-se que na Educação Infantil a maior parte das escolas possuem de 100 a 300 alunos matriculados e no Ensino Fundamental, de 300 a 700 alunos matriculados (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019a).

Para atendimento dessa demanda de alunos, o Quadro dos Profissionais da Educação é constituído pela classe de docentes, formada pelos Professores de Educação Básica I (PEB I)

que atuam na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e pelos Professores de Educação Básica II (PEB II), que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental⁹ e pelos Professores de Educação Especial (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011). Já a classe de Especialistas de Educação é constituída pelos cargos de Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino. Além desses cargos, pode haver a função de Assistente de Direção, um docente eleito pelos professores com sede na escola, após preenchimento de lista tríplice.

A organização de pessoal nas escolas do município é regida pelo Decreto Municipal nº 9674, de 18 de novembro de 1998 – que dispõe sobre a quantidade de pessoal, no que se refere aos especialistas da educação, aos docentes e ao quadro de apoio escolar, de acordo com a quantidade de turmas de cada escola. Em relação aos profissionais de apoio escolar, há determinação de que todas as escolas possuam, ao menos, um auxiliar administrativo e servente de escola, sendo ampliada essa capacidade a cada 10 salas, e que os inspetores de alunos atuem nas escolas acima de 10 salas. As escolas com até 6 salas de aula possuem apenas Coordenador Pedagógico, sem Diretor de Escola; unidades escolares com 6 a 8 salas apenas Diretor de Escola, sem Coordenador Pedagógico; e outras, que possuem acima de 9 salas, com ambos os cargos – também aquelas com mais de 17 salas, podem ter, além desses dois profissionais, a função de Assistente de Direção. Nota-se que, nas escolas menores, Diretor ou Coordenador Pedagógico atuam sozinhos, exercendo as duas funções.

Há uma Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017) que revê o Módulo de Pessoal, inserindo outros profissionais e a possibilidade de criar-se o cargo de diretor e coordenador pedagógico na maioria das escolas, mas que não foi homologada pelas Secretárias de Educação que estiveram à frente da pasta nos últimos anos.

O Quadro 3 apresenta o número de servidores que atuam nas escolas públicas do município:

Quadro 3: Profissionais concursados ou estáveis presentes nas escolas

Cargo ou Função	Quantidade
Professor de Educação Básica I (Estatutários ¹⁰)	1760

⁹ Não tem professores PEB II (Educação Física ou Artes) no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

¹⁰ Profissionais Concursados regidos pelo Estatuto do Magistério Municipal (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001a).

Professor de Educação Básica I (CLT ¹¹ Concursados)	04
Professor de Educação Básica I (Efetivos Estado ¹² prestando serviços)	17
Professor de Educação Básica I - substitutos (CLT ¹³ - Contrato Temporário)	399
Professor de Educação Básica II (Estatutários)	62
Professor de Educação Básica II (Estável)	01
Professor de Educação Básica II (OFA)	02
Professor de Educação Básica II - substitutos (CLT- Contrato Temporário)	09
Diretor de Escola	92
Supervisores de Ensino	19
Coordenador Pedagógico	151
Assistente de Direção	30
Agente Administrativo	113
Auxiliar de Serviços Gerais	16
Inspetor de Alunos	61
Atendentes	02
Encanadores	01
Merendeiras	05
Estagiários	513
Servidores Readaptados	40
TOTAL	3297

Fonte: São José do Rio Preto (2019a)

Há grande quantidade de professores contratados temporariamente e maior quantidade de coordenadores pedagógicos do que diretores de escola, o que indica que há escolas menores que não comportam os dois gestores. Já os supervisores de ensino atuam em média com 8 escolas em cada setor, de acordo com a Portaria SME nº 200/2022 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2022a), tendo como principal função fazer a ligação entre as várias instâncias do sistema, principalmente as escolas e a Secretaria Municipal de Educação.

¹¹ Profissionais Concursados regidos pela Consolidação das Leis de Trabalho (BRASIL, 1943).

¹² Profissionais do Estado, que com a municipalização estão prestando serviços para a SME.

¹³ Contrato Temporário por até 2 anos, regido pela CLT (BRASIL, 1943).

Nota-se pelo Quadro 3 que o número de inspetores de alunos, merendeira, agente administrativo e auxiliar de serviços gerais e outros profissionais de apoio concursados é inferior à quantidade de escolas municipais. O último concurso público para inspetores de alunos foi em 2011 e não houve concursos públicos para outros profissionais de apoio da escola nos últimos 20 anos (de acordo com o site da prefeitura¹⁴). Por conta disso, recentemente houve um aumento significativo de profissionais terceirizados para desenvolver a função de Auxiliar de Serviços Gerais, Auxiliar de Limpeza Predial, Preparadora de Alimentos (merendeiras), Auxiliar de Berçário, Profissionais de Apoio à Inclusão e Anjos da Escola, conforme quadro a seguir:

Quadro 4: Rede municipal de ensino de SJRP: Empresas contratadas e Funcionários terceirizados por tipo de serviço

Serviço	Empresa	Quantidade de Postos
Auxiliar de Serviços Gerais	G.F. Silva (Disk Limpeza)	353
Auxiliar de Berçário	STAFF	340
Auxiliar de Limpeza Predial	ALT TEC	509
Anjo da Guarda - Porteiro	WWS	276
Preparadora de Alimentos	STARBENE	340
Apoio à Inclusão	Golden Care	136
Total		1954

Fonte: São José do Rio Preto (2019a)

Trata-se de um número significativo de profissionais terceirizados, quase dois mil. Com isso, estão presentes nas escolas do município profissionais concursados, professores, agentes administrativos e especialistas (gestores) e os profissionais de serviços de apoio escolar, tais como vigilância, limpeza, merenda, e, até mesmo para as profissionais que atuam em atividades fins, ou seja, no trabalho direto com alunos em sala de aula, como as auxiliares de berçários, função que deveria ser desenvolvida por docentes.

Em uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores (2017) que investigou como se dá a mercantilização e privatização da educação básica brasileira, foi identificado que houve avanços nos últimos anos, sobretudo nos âmbitos da educação

¹⁴ sites: <https://www.riopreto.sp.gov.br/concursos/>

municipal, da terceirização dos serviços, como o que ocorre na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto. Isso acarreta diversos problemas, além da separação, dentro da escola, de profissionais com direitos trabalhistas diferentes, a terceirização visa reduzir custos e conseqüentemente precariza o trabalho, oferecendo baixos salários e exigindo pouca qualificação. Isto também ocasiona grande rotatividade de profissionais, pois não há nenhum tipo de estabilidade e plano de carreira. Sobretudo, vale destacar, que esses funcionários possuem compromisso, primeiramente com os princípios e orientações das empresas terceirizadas, o que pode diferir muito dos objetivos do trabalho nas escolas.

3.2 Jornada e Remuneração dos Profissionais da Educação

A organização de uma jornada que abarque a especificidade do trabalho docente, em conjunto com as condições de trabalho e salários adequados, constitui o tripé para a valorização profissional. Desde a implantação do Estatuto do Magistério (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001a), em 2001, a carga horária semanal de trabalho do docente é constituída de horas com alunos, horas-atividade com período de trabalho pedagógico em local de livre escolha, conforme expresso a seguir:

I - Jornada de Trabalho Docente de dedicação Exclusiva:

a) 30 (trinta) horas em atividades com alunos; (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

b) 10 (dez) de Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 05 (cinco) horas de Trabalho Pedagógico (HTP) distribuídas em preparo de material, recuperação paralela, formação continuada e atendimento a comunidade; e 03 (três) horas em local de livre escolha pelo docente, conforme diretrizes da Secretaria Municipal da Educação e a proposta pedagógica da escola. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

II - Jornada Integral de Trabalho Docente:

a) 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos;

b) 10 (dez) Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 02 (duas) horas de formação continuada; 03 (três) horas de recuperação paralela, preparo de material, orientação técnica e atendimento à comunidade, distribuídas conforme diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e proposta pedagógica da escola, e 03 (três) horas em local de livre escolha.

III - Jornada Parcial de Trabalho Docente:

a) 20 (vinte) horas em atividades com alunos;

b) 04 (quatro) Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 02 (duas) horas em local de livre escolha.

(SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001a)

Desde 2010, parte desta jornada é cumprida com formação em serviço, oferecida pela SME, fora da Unidade Escolar – na qual cada docente participa dos encontros uma vez ao mês. Para tanto, há uma equipe de formação com professores afastados para exercer tal função, que passam por processo seletivo e recebem gratificação de 30% (trinta por cento)

sobre o vencimento base. As temáticas formativas são definidas de acordo com as necessidades identificadas pela equipe de formação e apontadas por professores e gestores em pesquisas. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019a)

Ressalta-se que, embora as jornadas de trabalho docente tenham estabelecido uma parte destinada para as atividades de estudo, planejamento e avaliação, desde 2001, o município de São José do Rio Preto ainda não cumpre a Lei Federal nº 11.738 de 2008 (BRASIL, 2008) que prevê um limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Para a implantação da referida legislação, a jornada de 35 horas semanais ficaria com 23 horas com alunos e 12 de hora-atividade, a jornada de 40 horas semanais ficaria com 26 horas com alunos e 14 de hora-atividade e a jornada de 24 horas semanais ficaria com 16 horas com alunos e 8 de hora-atividade.

Em relação a jornada dos Especialistas da Educação, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola e Supervisores de Ensino, o cumprimento é de 40 horas semanais. Cabe ressaltar que tanto os Coordenadores Pedagógicos quanto os Diretores de Escola também participam, em suas jornadas de trabalho, de ações formativas na SME, uma ou duas vezes ao mês.

Em relação à remuneração dos profissionais da educação, o município passou a atender em 2023 ao disposto na Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que determina em seu artigo 5º que “O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009”, e, de acordo com a portaria nº17/2023 (BRASIL, 2023a) e Parecer nº 1/2023/CGVAL/DIFOR/SEB/SEB, Processo nº 23000.000973/2023-49 (BRASIL, 2023b), o valor do piso nacional para 2023 para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, é de R\$ 4.420,55. No início de 2023 foi publicada a Lei Complementar Nº 706 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2023a), com as Tabelas Salariais que registravam valores abaixo do piso nacional do magistério público; no entanto, após a ameaça de greve da categoria (MARQUES, 2023), a prefeitura fez uma manobra para incorporar uma gratificação (10% para quem estivesse em sala), no salário-base e assim atingir o piso, conforme nova legislação (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2023b).

3.3 Ingresso na carreira no quadro dos profissionais do magistério municipal

Entre os princípios do Sistema Municipal de Educação de São José do Rio Preto (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2000b) para a valorização dos profissionais do magistério está

garantir o ingresso na carreira na forma de Concurso Público. Um fato a se observar é que na primeira publicação do Estatuto do Magistério, pela Lei Municipal nº 138/2001, o cargo de Diretor de Escola seria nomeado após eleição, conforme a seguinte legislação:

Artigo 11 – O provimento dos cargos ou empregos das classes de docentes e dos especialistas de educação se dará por nomeação, mediante prévia aprovação em concurso público, exceto o cargo de Diretor de Escola que será nomeado após eleição, respeitado todos os direitos adquiridos.

Parágrafo único. Ficam garantidos ao Quadro do Magistério todos os direitos adquiridos, inclusive a remoção precedendo o processo da Gestão Democrática (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001a, p. 4).

No entanto, como essa forma de ingresso foi considerada inconstitucional, de acordo com o ADIN nº 161.799.0/0-00, o texto da lei passou a ter a seguinte redação “O provimento dos cargos ou empregos das classes de docentes e dos especialistas de educação se dará por nomeação, mediante prévia aprovação em concurso público, instituída pela Lei Complementar nº 229/2007” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2007a, p.1). Essa determinação segue em vigor e, atualmente, todos os diretores da rede ingressaram por meio de Concurso Público.

Em relação aos docentes, o ingresso dos efetivos se dá por concurso público, como mencionado anteriormente. Todavia, há uma parcela de professores em regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), contratados temporariamente para suprir a demanda de substituições, afastamentos e vacâncias pela defasagem de concursos públicos. Estes ingressam por processos seletivos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com institutos. Dos 1846 professores, cerca de 408 são contratados temporariamente, um índice significativo de 22% (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019a).

Cabe ressaltar que os docentes e especialistas da educação podem participar anualmente de processos de remoção por permuta. O concurso de remoção precede o ingresso de novos profissionais da educação, somente podendo ser oferecidas em concurso de ingresso as vagas livres remanescentes da remoção (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001a). Isso acarreta uma movimentação de docentes e especialistas e o risco é que as escolas mais periféricas tenham a maior rotatividade, do que as escolas localizadas em áreas centrais. Não foram encontradas na legislação mecanismos que incentivem a permanência dos profissionais nas escolas, visando garantir a consolidação dos projetos pedagógicos.

Além dessas formas de ingresso, há a opção de docentes e especialistas substituírem os cargos de Diretor, Coordenador Pedagógico e Supervisor de Ensino. Atualmente, de acordo com a Resolução SME nº 12/2022 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2022b), os candidatos à substituição fazem uma inscrição e são classificados conforme critério de pontuação de títulos, em uma lista geral da Secretaria Municipal de Educação. Os docentes que desejem

assumir as vagas na própria escola sede, têm prioridade sobre os demais da lista. No entanto, já houve outras formas de provimento da substituição de especialistas. Em 2018, de acordo com a Resolução SME nº 01/2018 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018a) a substituição para diretor e coordenador pedagógico na escola seria efetivada mediante indicação entre os professores e submissão do Plano de Trabalho dos candidatos ao Conselho de Escola.

3.4 Colegiados: os órgãos de controle e a participação social

O primeiro Conselho Municipal de Educação foi criado em julho de 1996, pela Lei Municipal nº 6354 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1996). Concebido como órgão autônomo, de caráter normativo, consultivo e deliberativo, o CME tem como princípios assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar das diretrizes da Educação, ampliando o espaço político de educação e cidadania para garantir que a Educação seja direito de todos. Ao longo dos anos, sua composição e forma de ingresso foi alterada e, atualmente, os conselheiros representantes são eleitos pelos pares e as entidades participantes encaminham as indicações. O presidente é eleito após a composição dos membros do colegiado. O Conselho Municipal de Educação é renovado com 50% de seus membros no final do mandato de 04 (quatro) anos, sendo permitida a recondução destes, uma única vez, por igual período.

De acordo com a Lei nº 10.317/2008 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2008), que alterou a Lei Municipal nº 6.354/1996, a composição do Conselho Municipal é constituída por 12 membros: 2 representantes dos docentes da Educação Básica Municipal; 01 representante dos diretores das escolas da Rede Pública Municipal; 01 representante dos coordenadores das escolas da Rede Pública Municipal; 02 representantes dos supervisores de ensino da Rede Pública Municipal; 01 representante dos Conselhos Profissionais¹⁵ relacionados com a Educação; 01 representante dos sindicatos dos profissionais do magistério; 01 representante dos pais de alunos da Educação Pública Municipal; 01 representante da Educação Superior; 01 representante dos Sindicatos dos Prestadores de Serviços Educacionais. Chama a atenção o fato da composição do colegiado não contar com a participação de alunos, os usuários diretos da escola.

Com a aprovação do Fundef, em 1996, (EC 14/96) o município criou o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) do fundo. Posteriormente, com a aprovação do Fundeb, em 2006, ele foi substituído pelo CACS do Fundeb, possuindo 12 membros que

¹⁵Atualmente o conselho profissional integrante do CME é o Conselho de Psicologia.

representam, segundo (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2007b): 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação, 1 representante dos professores da educação básica pública municipal; 1 representante dos diretores das escolas básicas públicas municipais; 1 representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas municipais; 2 representantes dos pais de alunos da educação básica pública municipal; 2 representantes dos estudantes da educação básica pública; 1 representante do Conselho Municipal de Educação; 1 representante do Conselho Tutelar; 2 representantes de organizações da sociedade civil; 1 representante das escolas indígenas; 1 representante das escolas do campo; 1 representante das escolas quilombolas. As três últimas representações não compõem atualmente o colegiado porque no município não há escolas dessas modalidades.

Além desses colegiados, responsáveis por fazer o controle social da educação no município, cabe apresentar a composição e a organização dos colegiados escolares como o Conselho de Escola, as Associações de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Escolar.

O primeiro, regulamentado pela Lei Municipal nº 13.016/2018 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018b) é de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa, fiscalizadora e mobilizadora, composto por professores, especialistas, funcionários, pais, alunos e membros da comunidade escolar. O número de membros é variável, entre 10 e 24 membros, mas a composição entre profissionais da educação e comunidade escolar busca ser paritária com 30% (trinta por cento) de docentes, 10% (dez por cento) de especialistas de educação, 10% (dez por cento) dos demais funcionários, 20% (vinte por cento) de alunos, 10% (dez por cento) de membros da comunidade e 20% (vinte por cento) de pais. Ainda, de acordo com a Resolução mencionada, não havendo membros da comunidade local para participar, a representação será de pais.

A composição tem como base a regulamentação dos Conselhos de Escola da rede estadual de São Paulo, de acordo com o artigo 95, da Lei nº 444/1985 (SÃO PAULO, 1985), sendo presidido pelo diretor da unidade escolar ou responsável pela sua gestão, que pode a ser um problema para a democratização do colegiado, porque ele não passa por nenhuma legitimação junto à comunidade para ocupar a presidência do Conselho e nem o cargo de diretor (PINTO, 1994).

As atribuições do Conselho de Escola são amplas e envolvem diversas ações relacionadas à Gestão Escolar, conforme explicita a legislação:

I - Deliberativas:

a) Elaborar e aprovar seu próprio Regimento;

- b) Participar da construção e aprovar o Projeto Político Pedagógico, o Plano Escolar e o Plano de Trabalho da APM;
 - c) Aprovar o calendário escolar, a matriz curricular e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Municipal de Educação (CME) e a legislação pertinente;
 - d) Analisar e aprovar projetos de atendimento pedagógico e aquisições de materiais para os alunos;
 - e) Propor programas especiais visando a integração escola-família-comunidade;
 - f) Definir prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares;
 - g) Decidir sobre ações disciplinares a que estejam sujeitos os alunos da escola, de acordo com a legislação vigente.
- II - Consultivas:
- a) Analisar questionamentos dos segmentos da unidade escolar;
 - b) Sugerir alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa, pedagógica e financeira;
 - c) Dar parecer, apresentando sugestões ou soluções para as diversas demandas da unidade escolar.
- III - Fiscais e Avaliativas:
- a) Acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras;
 - b) Avaliar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.
- IV - Mobilizadoras:
- a) Promover a participação integrada dos segmentos representativos da escola e da comunidade local;
 - b) Promover relações de cooperação e intercâmbio com outros Conselhos Escolares;
 - c) Promover cursos de formação de conselheiros anualmente (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018b, p.2).

Observa-se que, de acordo com a legislação supracitada, o Conselho de Escola pode deliberar sobre as principais questões da escola. Chama a atenção entre as atribuições do colegiado, a quantidade de aprovações de documentos definidos pela SME, o que pode burocratizar o trabalho no conselho. Também há ações financeiras e pedagógicas, além do papel de decidir sobre ações disciplinares.

Outro colegiado obrigatório a todas as escolas do município é a Associação de Pais e Mestres (APM), uma entidade civil de natureza social e educativa, sem fins lucrativos. Ela é composta por profissionais da escola, alunos maiores de 18 anos, pais de alunos e membros comunidade, eleitos em assembleia geral. Como no caso do Conselho de Escola, o diretor da escola é o presidente nato do colegiado.

De acordo com seu Estatuto, aprovado pelo Decreto Municipal nº 12.301/2004, (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2004), a APM foi criada para colaborar com o desenvolvimento do processo educacional, na assistência à escola e na relação família-escola-comunidade, objetivos que já estão contemplados no Conselho de Escola. No entanto, com uma organização administrativa que prevê o registro de sua composição em cartório, sua função precípua é administrar recursos humanos, materiais e financeiros. De

acordo com Paro (2016b), esse colegiado surgiu para suprir as necessidades da escola, diante da insuficiência de recursos destinados pelo poder público, ainda para o autor:

Parece que a APM tem sua existência ligada mesmo ao dinheiro, sua obrigatoriedade, antes que um dispositivo legal, é uma imposição da própria maneira de o Estado relacionar-se com a unidade escolar. Como a escola não tem autonomia para movimentar recursos financeiros diretamente, a necessidade da APM se impõe como única forma de receber e aplicar recursos provindos de órgãos como a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) ou para movimentar dinheiro resultante de festas, bingos e contribuições dos pais e da comunidade. (PARO, 2016b)

No caso dos grêmios escolares, o município segue o disposto na Lei Federal nº 7.398, de 04 de novembro de 1985 (BRASIL, 1985) que assegura a participação dos estudantes em entidades representativas, prevê que a aprovação do estatuto, a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante.

De acordo com o documento Orientações para a Organização Escolar (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019b) “O Grêmio Estudantil constitui um meio de participação dos alunos na vida escolar, o que favorece a formação para cidadania, tornando-se um espaço de discussão, criação e tomada de decisão acerca do processo escolar, bem como fortalecendo noções a respeito de direitos, de deveres e convivência comunitária”. Ainda ressalta o documento, que o principal objetivo do Grêmio é contribuir para o protagonismo dos estudantes, desenvolvendo lideranças por meio da participação ativa nos processos decisórios da escola. Não há registros nos documentos oficiais ou sites da SME sobre a quantidade de escolas que possuem grêmios no município.

3.5 Plano Municipal de Educação

Apresenta-se aqui o Plano Municipal de Educação (PME), 2015 – 2025, (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015), que a exemplo do Plano Nacional de Educação, 2014 – 2024, PNE (BRASIL, 2014), traz estratégias para a efetivação da Gestão Democrática. De acordo com o histórico registrado no Documento Base do PME, entre 2009 e 2013 foram organizadas no município as CONAEs (etapa municipal), destacando-se como importantes espaços de discussão sobre as diretrizes para o PNE, motivando a constituição de Comissão Organizadora para Elaboração de Documento Base do PME, por meio da Portaria SME nº199/2014, e

Portaria Conjunta SME/DRE¹⁶ n° 01/2014, publicada no DOM em 02 de setembro de 2014 e no DOE em 29 de agosto de 2014.

Coordenada pela Secretária Municipal da Educação, a Comissão Organizadora reuniu representantes da Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Ensino da região de São José do Rio Preto, do legislativo municipal, do Conselho Municipal de Educação, do Ministério Público, das Universidades públicas e privadas e do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais, organizados em Grupos de Trabalho (GT).

Ainda, de acordo com o Documento Base do PME (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015), os Grupos de Trabalho foram organizados com vistas à elaboração de estudos diagnósticos do município em educação. O documento final do Plano Municipal de Educação, está estruturado em 20 metas e 203 estratégias e estabelece políticas de Estado para os próximos dez anos.

Cabe salientar que o PME repete, na maioria das metas e estratégias, o PNE. Assim acontece com a meta 19, que versa sobre a Gestão Democrática – que aqui destacamos em face da temática desta pesquisa – na qual foi inserida apenas a estratégia 19.8, e diz respeito à adequação do Módulo de Pessoal das Escolas.

Meta 19

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PME, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas.

Estratégias

19.1 acompanhar o repasse de transferências voluntárias da União ao Município de São José do Rio Preto a partir da aprovação de lei pela Câmara Municipal que considere para a nomeação/posse de diretores de escolas públicas, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2 ampliar os programas de apoio e formação aos conselheiros do conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb, do conselho de alimentação escolar, do conselho municipal de educação e aos 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 implantar o Fórum Municipal Permanente de Educação com o intuito de coordenar as conferências municipais, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME;

19.4 estimular, na rede 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, normatização 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 e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares,

¹⁶Diretoria Regional de Ensino - Regional de São José do Rio Preto/SP

planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares, por meio da inclusão de representantes da comunidade escolar nos conselhos deliberativos e consultivos das escolas públicas;

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

19.8 adequar o módulo de pessoal na Rede Municipal de Ensino a partir do PME;

19.9 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;(SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015, p. 79)

O movimento de estímulo à participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos PPPs e o desenvolvimento de programas de formação de gestores escolares, que será apresentado a seguir, é uma das estratégias que foram desenvolvidas e, de acordo com o PME (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015) visa efetivar a Gestão Democrática no município.

3.6 A elaboração dos PPPs em rede

Conforme se destacou anteriormente, a gestão democrática do ensino público não pode ser uma licença dos Sistemas de Ensino, mas trata-se de um princípio garantido pela LDB, que valoriza a luta social brasileira por uma Educação de qualidade. Os pontos discutidos até aqui incidem diretamente sobre a democratização das relações que abrangem a estrutura e o funcionamento das escolas e, conseqüentemente, a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões e relacionam-se diretamente à garantia da qualidade do ensino.

De acordo com Paro (2008, p. 11):

As medidas visando à maior participação dos usuários da escola e demais envolvidos em sua prática nos destinos da escola pública básica podem ser agrupadas em três tipos: as relacionadas aos mecanismos coletivos de participação (conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho de classe); as relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares; e as que dizem respeito a iniciativas que estimulem e facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades.

Sobre este último tipo, daremos luz, neste trabalho, à elaboração e implementação de um Projeto Político Pedagógico e também discutiremos se esse processo contribui com a participação da comunidade escolar para pensar a escola. Quando há esse espaço de reflexão e construção coletiva, a escola tem condições de intervir para melhorar o trabalho desenvolvido. Trata-se de discutir uma qualidade que é negociada entre pais, professores, dirigentes, alunos e funcionários. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, esse é um desafio a ser encarado no interior da escola e em nível macro:

Acrescente-se que a obrigatoriedade da gestão democrática determinada, em particular, no ensino público (inciso VIII do artigo 3º da LDB), e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino nos artigos 12 e 13, que preveem decisões coletivas, é medida desafiadora, porque pressupõe a aproximação entre o que o texto da lei estabelece e o que se sabe fazer, no exercício do poder, em todos os aspectos. Essa mudança concebida e definida por poucos atinge a todos: desde a família do estudante até os gestores da escola, chegando aos gestores da educação em nível macro (BRASIL, 2010a, p. 51).

Nesse sentido, compreende-se que é papel dos Sistemas de Ensino sistematizar seus princípios, bem como os expressos na Constituição Federal e LDB, traduzindo-os em orientações que contribuam para ampliar a reflexão sobre a importância dos mecanismos de participação no interior da escola.

Assim, ao observar os documentos da educação no município, constatamos que há recomendações do sobre a necessidade de construção de propostas pedagógicas, de forma coletiva, além de orientar sobre os aspectos a se considerar em sua elaboração, de acordo com a Indicação CME nº 02/2001:

A proposta pedagógica deve ser resultado de uma reflexão coletiva envolvendo a Escola e a comunidade. Neste processo é fundamental a participação de todos os que atuam na comunidade Escolar, inclusive alunos quando houver possibilidade, e do supervisor da unidade, assim como dos representantes da comunidade onde a Escola está inserida [...]

Os objetivos da Proposta deverão estar afinados com os fins e princípios da Educação Nacional estabelecidos na Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os aspectos contidos na Proposta devem estar em consonância com o Regimento Escolar da unidade.

Identificação da Escola e da mantenedora. Níveis de Ensino mantidos.

Retratar a real situação do prédio, da comunidade, caracterização do alunado, do corpo docente, dos funcionários e instituições auxiliares como Associações de Pais e Mestres e Grêmios Escolares e da Associação de Moradores do Bairro, se houver.

Estabelecer quais os recursos humanos, instalações físicas e equipamentos necessários para desenvolver a Proposta Pedagógica da Escola.

Reflexões e Opções da Escola quanto ao currículo a ser desenvolvido em cada nível de Ensino; sobre as abordagens teóricas que fundamentarão o trabalho pedagógico e sua coerência com os objetivos estabelecidos.

Definir como será concretizada a inclusão dos portadores de necessidades especiais.

Programa de Educação Continuada que será desenvolvido na Escola para os docentes e toda a equipe da Escola, visando à execução da proposta pedagógica. Definir como se concretizará o desenvolvimento profissional dos profissionais do ensino nos espaços criados nas HTPCs – Horas de Trabalho Coletivo na Escola e/ou em outros momentos.

Reflexões e Opções sobre a sistemática de verificação do rendimento Escolar e de avaliação adotada, inclusive sobre a forma de registro das avaliações, divulgação dos resultados e das atividades que serão desenvolvidas para o cumprimento do inciso VII, do artigo 12, da LDB: “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001b,p.2).

Nessa mesma Indicação encontramos orientações para elaboração de outro documento, denominado Plano Escolar Anual, com atos administrativos vigentes, tais como quadro de

funcionários e documentos de funcionamento da escola, além de apontar a necessidade da rede municipal de ensino e das escolas criarem condições para a concretização da proposta pedagógica.

Também, a proposta também foi estimulada pelo PME - 2015/2025 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015), que em sua Meta 19:

Estratégia 19.6 estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos 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, por meio da inclusão de representantes da comunidade escolar nos conselhos deliberativos e consultivos das escolas públicas. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015, p. 75).

Em 2017, de acordo com o Documento Projeto Educativo e Plano de Trabalho (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019a) da Secretaria Municipal de Educação, foi criada uma Câmara de Formação Pedagógica com professores, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e equipe técnica da SME, para realizar estudos a respeito das necessidades formativas dos profissionais da rede municipal de ensino. Foram realizadas pesquisas com todas as categorias, culminando, ao final dos trabalhos, na produção de um relatório norteador das ações do processo formativo do ano de 2018. Houve, segundo o documento, apontamentos sobre a necessidade de estudos sobre a construção e implementação dos PPPs, conforme segue:

A partir do Relatório final dos trabalhos da Câmara de Formação Pedagógica, os estudos apontaram que “os Coordenadores elencaram necessidades relacionadas à elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico. Também demonstram inquietações relacionadas à forma de avaliar os alunos e como interpretar essa avaliação”.(SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019a, p. 173)

No período, estava na gestão pública municipal, o prefeito Edinho Araújo, filiado ao MDB (Movimento Democrático Brasileiro), que já governou a cidade por 8 anos e retornou neste mandato (2017-2020), que nomeou, após a saída de uma secretária que permaneceu apenas 100 dias na pasta, uma coordenadora pedagógica, funcionária de carreira da rede municipal de ensino, como secretária de educação. Após a criação do Sistema Municipal, foi a primeira funcionária de carreira a assumir a pasta.

Analisando as resoluções da Secretaria Municipal de Educação na época, observa-se, além das publicações rotineiras sobre calendários escolares, planos escolares, compatibilização de vagas, uma Resolução sobre o Conselho de Escola, mas sem grandes alterações na sua estrutura e organização.

Assim 2018, houve um movimento na rede municipal de ensino para que todas as unidades escolares convocassem as comunidades para realização de sua Avaliação Institucional Interna (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019a). A proposta da Avaliação Institucional Interna da Rede Municipal de Ensino, foi instaurada em outubro de 2018 pela Resolução SME nº 13/2018 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018c) que expressa, logo em seu primeiro artigo, que a Avaliação Institucional Interna é o momento de construção de conhecimento sobre a realidade da escola, com a finalidade de planejar as ações, nas dimensões política, pedagógica e administrativa, com toda a comunidade escolar.

De acordo com a normativa, o objetivo foi nortear a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, permitindo a compreensão da comunidade escolar quanto à qualidade social das aprendizagens e da escola (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018c). Primeiramente, a orientação era que cada unidade escolar constituísse um grupo de trabalho, coordenado pelo diretor e pelo coordenador pedagógico da Unidade Escolar e, no mínimo, por um representante dos segmentos de docentes, de alunos, de funcionários e das famílias, com articulação com o Conselho de Escola, a fim de:

- I. assumir a condução do processo de Avaliação Institucional Interna na Unidade Escolar;
- II. sistematizar as informações obtidas no processo de Avaliação Institucional Interna para facilitar a interlocução com as ações desencadeadas por meio das políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação – SME;
- III. desenvolver o processo de Avaliação Institucional Interna, a partir dos princípios da participação, da qualidade negociada e do trabalho coletivo;
- IV. estimular a participação de todos os atores da Unidade Escolar nas diferentes etapas do processo de Avaliação Institucional Interna;
- V. corresponsabilizar a comunidade escolar na análise de dados coletados no processo de Avaliação Institucional Interna, valorizando sua participação;
- VI. manter informada a comunidade escolar sobre o processo de Avaliação Institucional Interna, seus encaminhamentos e resultados;
- VII. identificar, no processo educativo, fragilidades e/ou potencialidades;
- VIII. elaborar e sistematizar o Plano de Acompanhamento da Avaliação Institucional Interna, monitorando as ações;
- IX. garantir, por meio de múltiplos registros, a participação das crianças, sujeitos do processo de Avaliação Institucional Participativa, conforme fundamentos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018c, p.2).

Como se observa há um dos parágrafos que indicam que as informações deveriam ser sistematizadas e encaminhadas para a SME, para facilitar a interlocução com as políticas públicas a serem desencadeadas. A Resolução ainda previa a utilização dos Indicadores de Qualidade em Educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2013), para o Ensino Fundamental, e dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2015), para a Educação Infantil, com todas as dimensões propostas por esse instrumento.

Cabe ressaltar que nos Índiques (AÇÃO EDUCATIVA, 2013; SÃO PAULO, 2015), para cada dimensão há um conjunto de indicadores e perguntas, que remetem a ações, atitudes ou situações e que mostram como está a escola em relação ao tema abordado, conforme ressaltam os documentos:

Este instrumento foi elaborado com base em elementos da qualidade da escola: as dimensões. São sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola. Ou seja, a qualidade da escola envolve essas dimensões, mas certamente deve haver outras. Cada uma dessas dimensões é constituída por um grupo de indicadores. Os indicadores, por sua vez, são avaliados por perguntas a serem respondidas coletivamente. A resposta a essas perguntas permite à comunidade escolar avaliar a qualidade da escola quanto àquele indicador, se a situação é boa, média ou ruim. A avaliação dos indicadores leva à avaliação da dimensão. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p.10)

E

As dimensões de qualidade se desdobram nos seus respectivos indicadores de qualidade. Indicadores são sinais que revelam determinados aspectos da realidade, permitindo obter informações objetivas e sintéticas sobre ela.

(...) Neste documento, para avaliar cada indicador, são propostas questões que devem ser respondidas pelos participantes da autoavaliação. Esse processo deve respeitar dois princípios:

- O princípio dos direitos fundamentais das crianças – reconhece que a criança deve estar no centro das prioridades da Instituição de Educação Infantil. Assim, em todas as dimensões e indicadores, as questões procuram focalizar seus direitos, suas necessidades, seus potenciais e os meios necessários para que sejam respeitados;
- O princípio da participação – expressa por meio da metodologia adotada na realização da autoavaliação, em que as diferentes vozes e olhares devem ser contemplados em todas as etapas do debate e nas tomadas de decisão (SÃO PAULO, 2015, p. 11)

Ainda sobre a metodologia da aplicação o material proposta pela (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 09) sugere:

As perguntas referem-se a ações, atitudes ou situações que mostram como está a escola em relação ao tema abordado pelo indicador. Cada pergunta será discutida pelo grupo e receberá uma cor: verde, amarelo ou vermelho. • Caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações estão consolidadas na escola, deverá atribuir a elas a cor verde, indicando que o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho. • Se, na escola, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não podem ser consideradas recorrentes ou consolidadas, o grupo lhes atribuirá cor amarela, indicando, assim, tratar-se de uma situação que merece mais cuidado e atenção. • Caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações são inexistentes ou quase inexistentes na escola, atribuirá a elas a cor vermelha. Nesses casos, a intervenção precisa ser imediata. As cores atribuídas às perguntas ajudarão o grupo a ponderar e decidir qual das três cores reflete com mais precisão a situação da escola em relação a cada indicador. Por sua vez, para atribuir uma cor à dimensão, também será importante visualizar as cores atribuídas aos indicadores. Não se trata de gerar uma média das respostas para se chegar às cores dos indicadores e da dimensão. A partir das cores atribuídas às perguntas, o grupo avalia qual cor melhor representa o indicador

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, (SÃO PAULO, 2015), possui as seguintes dimensões: Planejamento Institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da Saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e Condições de trabalho; Cooperação e troca com as famílias e participação da rede de proteção; Participação, escuta e autoria de bebês e crianças e Relações étnica raciais e de gênero como dimensões opcionais. Os sistemas de avaliação por cores seguiu a mesma orientação sobre o sistema de cores indicados que os Indicadores de Qualidade da Educação Básica (AÇÃO EDUCATIVA, 2013)

Ainda, de acordo com o documento:

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana têm como objetivos auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças. Este documento foi construído a partir de uma experiência de autoavaliação desenvolvida nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nos anos 2013 e 2014. Esse processo contou com a participação voluntária de 441 Unidades Educacionais de todas as Diretorias Regionais de Educação (DREs) da capital, incluindo Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Centros de Educação Infantil (CEIs) diretos e indiretos e Creches particulares/conveniadas (CEIs conveniados) (SÃO PAULO, 2015, p. 7)

Os Indicadores de Qualidade da Educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2013) e (SÃO PAULO, 2015) recomendam ao final das discussões na escola que “a comunidade precisa se organizar e negociar com a Secretaria da Educação para que suas ações passem a integrar os próprios planos de melhoria da escola”.

No total, 75% das escolas de Ensino Fundamental, equivalente a 36 escolas, e 70% das Escolas de Educação Infantil, equivalente a 69 escolas, realizaram e enviaram para a SME os dados da Avaliação Institucional Interna utilizando os Indicadores de Qualidade na íntegra (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019h). Não há dados da quantidade de pessoas que aplicaram ou participaram dessa avaliação nas escolas.

Após esse movimento foi realizada a Formação em Rede com os gestores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores de ensino, atividade que trataremos no próximo item.

3.6.1 A formação em rede para elaboração dos PPPs

De acordo com as pautas de reuniões, normativas, publicações e comunicados presentes no site da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, no período de março a outubro de 2019, foi realizada a Formação em Rede, denominada “Trio Gestor”, com o objetivo de orientar o processo de elaboração ou de reelaboração dos Projetos Político Pedagógico das escolas municipais. O documento “Projeto Educativo e Plano de Trabalho” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019a, p, 150), descreve que essa foi uma das frentes formativas realizadas pela SME, no período destacado:

Outra frente formativa relaciona-se a (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, em parceria com assessoria do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). As ações serão desencadeadas ao longo do ano de 2018 e 2019, de forma coletiva pelo grupo de trabalho “Trio Gestor” (coordenador pedagógico, diretor, supervisor de ensino, coordenadoria pedagógica, assistentes técnicos, departamentos e gerências) de acordo com a política educacional da SME e a realidade escolar.

Não há informações nas pautas de reuniões e demais documentos analisados sobre como o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) interveio na proposta. No entanto, há uma justificativa para a escolha do Instituto, conforme segue:

A escolha do CENPEC, justifica-se pelo fato de que o mesmo desenvolve projetos de formação continuada de professores, gestores escolares e técnicos de Secretarias de Educação em todo o país com ênfase na transferência de tecnologia a partir dos princípios da colaboração, da escuta, da gestão compartilhada e do protagonismo do professor.(SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019a, p, 151).

Ademais, foram realizados nove encontros formativos presenciais. De acordo com a Convocação SME nº16/2019 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019c), para cada encontro organizaram-se seis agrupamentos, em média com 35 gestores, dois formadores e três supervisores de ensino em cada. No primeiro encontro, de acordo com a Pauta de Reunião (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019d) disponibilizada no site da prefeitura, o objetivo foi apresentar a proposta de formação para a (re)construção do PPP das Unidades Escolares da rede municipal de ensino, levantar os conhecimentos sobre a função social da escola, analisar e diagnosticar a situação de aprendizagem a partir do boletim da Prova Brasil e do instrumento Indicadores de Qualidade da Educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2004; SÃO PAULO, 2015) e subsidiar a equipe gestora para promover reflexões, no coletivo, sobre a função social da escola e os processos de ensino e de aprendizagem. Foram realizadas três atividades no encontro, uma reflexão sobre a função social da escola,- a análise da síntese de alguns referenciais teóricos propostos pela SME para ampliar a discussão junto à comunidade

escolar sobre a função social da escola e um estudo em grupo do relatório do Boletim de desempenho da Prova Brasil e dos resultados da Avaliação Institucional Interna das escolas.

No segundo, terceiro e quarto encontros, de acordo com as pautas (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019e; SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019f; SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019g), foram expostos aos gestores os princípios e valores da rede municipal de ensino expressos no documento Projeto Educativo e Plano de Trabalho da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019a), apresentando as concepções da rede municipal de ensino.

Houve a proposta de um roteiro de ações nas escolas que envolveria discutir a função social da escola com a comunidade escolar e elaborar um texto sobre o papel da escola e, após isso, refletir sobre a importância do PPP e sobre as concepções de mundo, ser humano, sociedade, conhecimento, educação, educação inclusiva, escola, ensino e aprendizagem, currículo, gestão democrática e participativa, relações interpessoais, formação continuada e avaliação. O objetivo era fazer registros das reflexões realizadas nas etapas, como material essencial a ser utilizado na organização do documento final.

Figura 1 - Famílias em uma das escolas do município participando das discussões sobre as concepções do PPP.



Fonte: São José do Rio Preto, 2019f.

Figura 2 - Alunos de uma das escolas do município participando das discussões sobre as concepções do PPP.



Fonte: São José do Rio Preto, 2019f.

No quarto encontro, segundo a Pauta de Formação (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019g), realizou-se um estudo sobre a caracterização e o diagnóstico da comunidade em que cada escola estivesse inserida, discutindo as formas para coleta e análise de dados junto à comunidade. A equipe escolar foi orientada a realizar entrevistas com moradores antigos dos bairros nos quais as escolas estão localizadas e a coletar relatos de gestores, professores e funcionários sobre a história da escola, bem como a busca por registros históricos em jornais ou outros meios de comunicação e um estudo dos índices sobre qualidade de vida nas regiões. Como indicação da importância do diagnóstico para a construção do PPP, em anexo a pauta, havia um roteiro do que deveria constar no documento final do PPP, com itens como: “a identificação da escola, as características do bairro, os recursos físicos, os recursos humanos, os recursos financeiros, as características da gestão e das relações humanas na escola, a história pedagógica e as deficiências detectadas na escola” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019g, p. 3).

Os objetivos do quinto e do sexto encontro centraram-se numa reflexão sobre o currículo, o conhecimento e a função social da escola para a construção do PPP. Para isso foram feitas a leitura e análise, em grupos, de trechos de materiais didáticos utilizados nas

práticas educativas e suas relações com currículo (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019h). Ademais, foram sugeridos a “retomada e estudos coletivos dos documentos oficiais (BNCC e Currículo Paulista) e outras referências bibliográficas, à luz das concepções discutidas e do diagnóstico levantado para produção dos textos que integram o PPP” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019i).

O sétimo encontro tinha como objetivos “subsidiar o processo dialógico com a participação dos profissionais da educação e comunidade escolar para recompor a visão de conjunto trazendo significado à ação educativa e conceituar a Gestão Democrática” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019j). Para isso foi desenvolvida uma atividade na qual os gestores, divididos em três grupos, deveriam simular um planejamento: a) uma reunião de Conselho de Escola tendo como pauta a utilização dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹⁷, visando a reorganização dos espaços externos; b) uma pauta formativa para discutir com a Equipe Escolar a reorganização do refeitório; c) uma reunião de pais para discussão da concepção de criança para a construção do PPP, com foco nos princípios da gestão democrática e com base nos estudos de textos enviados em data anterior à reunião.

A avaliação da aprendizagem foi tema do oitavo encontro, no qual os gestores tiveram como tarefa “levantar e refletir sobre as concepções de avaliação e identificar as práticas avaliativas presentes no espaço escolar” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019k, p.3).

O último encontro tinha como objetivo refletir sobre o processo de elaboração de Planos de Ação considerando as concepções discutidas e o diagnóstico da comunidade. Segundo o exposto, esse plano deveria apontar os objetivos que se pretendia alcançar, as ações a serem desenvolvidas, os responsáveis pela sua execução e a avaliação do trabalho (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019l). Ainda, de acordo com a pauta de formação, o documento final do PPP deveria conter os dados da escola, as concepções discutidas com a comunidade escolar, o diagnóstico da realidade escolar e o plano de ação com metas de curto, médio e longo prazo.

A orientação foi que os PPPs deveriam ser elaborados durante esse processo, e em cada reunião foi apresentado um prazo para a consecução de cada etapa, conforme exemplifica o item a seguir dá na pauta de uma reunião:

5. Proposições de ações nas escolas:

Continuidade do processo de construção do Diagnóstico (caracterização do território e comunidade escolar, dados de aprendizagem, fluxo escolar...)

¹⁷ O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, criado no ano de 1995, também conhecido pelas entidades participantes como PDDE Básico, atualmente é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021.

Retomada e estudos coletivos dos documentos oficiais (BNCC e Currículo Paulista) e outras referências bibliográficas, à luz dos Marcos Referenciais e do Diagnóstico para produção dos textos que integram o PPP.

Entrega da produção escrita sobre o Diagnóstico: 11/11/2019.

(SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019I)

Durante esse percurso de formação com os gestores, de acordo com as pautas de reunião, houve três palestras sobre as temáticas relacionadas ao PPP envolvendo todos os docentes da rede municipal de ensino, denominadas: “Direito à Educação e Função da Escola” com o professor Romualdo Portela de Oliveira; “Dimensões constitutivas do currículo sobre escolhas e articulações” com a professora Cláudia Valentina Assumpção Galian; e “Avaliação Educacional e suas dimensões” com o professor Ocimar Munhoz Alavarse. Esse foi um movimento que ampliou a formação e tinha o objetivo de que a responsabilidade pela construção do PPP não fosse depositada apenas nas figuras do diretor e coordenador pedagógico. Não há registros de ações formativas em rede envolvendo outros membros da comunidade escolar como pais, alunos e funcionários.

Embora as ações para a construção das concepções de cada escola possam incorrer no risco de padronizar as formas de participação na escola, iniciar pela discussão sobre a função social da escola, com suas concepções e princípios educativos, após a realização dos Índices (AÇÃO EDUCATIVA, 2013) pode ser um dos caminhos para que o PPP possa traduzir o que a comunidade compreende por qualidade. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010c), são esses elementos que sustentam as demais discussões do PPP e que contribuem para que a escola identifique suas prioridades.

Cabe evidenciar que a organização dos encontros formativos parece seguir a estrutura preconizada pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”(BRASIL, 2010a), que em seu artigo 44 sugere o que deve ser contemplado nas discussões para a elaboração do PPP: um diagnóstico da realidade dos sujeitos, contextualizados no tempo e espaço; a concepção de educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar; o perfil de todos os sujeitos que compõe a comunidade escolar; a definição de qualidade das aprendizagens, no contexto das desigualdades que se refletem na escola; os fundamentos da gestão democrática; o processo de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar; o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação; as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Prova Brasil, SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, dados sobre as avaliações internas, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados

referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar.

Como não foi possível ter acesso às atas de reuniões, não há como dizer de que forma ocorreu o desenvolvimento dos encontros, mas, observando a pauta de reunião, houve situações nas quais os gestores participaram de situações homólogas às que seriam desenvolvidas na escola, como simular um planejamento de reuniões do Conselho de Escola e de pais.

Ademais, a formação, ao perpassar por currículo, no contexto de construção dos PPPs, pressupõe que ele deve estar relacionado com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve, pois assim, se estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante e o conhecimento. Da mesma forma, o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010c), destaca a necessidade de se discutir o papel da avaliação no processo de construção dos PPPs, considerando suas três dimensões, a avaliação da aprendizagem, a Avaliação Institucional Interna e a avaliações de rede.

Assim, entende-se que é papel dos Sistemas de Ensino criar condições, de forma cuidadosa e ouvindo seus interessados, para que suas escolas construam e implementem seus PPPs. Inclusive, conforme mencionado anteriormente, uma das estratégias do Plano Municipal de Educação, 2015-2015 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015) estabelece que o município deve estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, além de outras normativas em âmbito nacional, estadual e municipal, que versam sobre a importância desse processo, como uma forma de fortalecer a participação dos usuários da escola e assegurar sua autonomia.

Por outro lado, sabemos que essa ação não é simples de ser desenvolvida em rede, pois cada escola tem uma estrutura, está situada em um território, possui culturas organizacionais diversas e pode contar com maior ou menor compromisso de suas equipes gestora, docente, discente e de funcionários para a abertura à participação na gestão da escola. Além disso, todo esse movimento pode incorrer em burocratismo – apenas preenchimento de papelada para ser entregue na SME, conforme Costa (2003), e em formas padronizadas de participação da comunidade escolar, sem suas interferências na tomada de decisões. Outro risco é que ele pode ser visto, tanto pela escola, quanto pelas redes de ensino, como um elemento mágico para solucionar todos os problemas da escola.

Conforme já mencionado anteriormente, a construção dos PPPs pode ser uma das instâncias de participação da comunidade escolar, para a tomada de decisões sobre seus

objetivos e sobre a qualidade da educação que se deseja. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, 2010e, p. 15) “ele é um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social”. Isso não quer dizer que sobre as escolas, gestores e professores deve recair toda a responsabilidade pela melhoria na qualidade do ensino, “ao contrário, o esforço compartilhado necessita de forte apoio dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e da comunidade; mas ele é realmente insubstituível quando projeta o desejo de mudar a escola para melhor” (BRASIL, 2010e).

O próprio material do Indique (AÇÃO EDUCATIVA, 2013) evidencia que a busca pela qualidade da escola não é uma responsabilidade somente da comunidade escolar, mas dos três níveis de governo – municipal, estadual e federal – que têm papel fundamental na melhoria da educação e reforça que “a comunidade precisa se organizar e negociar com a Secretaria da Educação para que suas ações passem a integrar os próprios planos de melhoria da escola” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 12).

Bondioli (2013, p. 31) conceitua que a “melhoria não pode se originar senão de dentro” e as escolas não podem ser deixadas por conta própria nesse percurso, mas devem ser apoiadas, por meio de admissão de responsabilidade compartilhada entre cada escola e os órgãos responsáveis.

Assim, de acordo com Freitas (2005, p. 922), o projeto da escola deve assumir um significado negociável para os múltiplos atores que compõem a rede, pois:

Essa responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto. Daí o sentido de um “pacto” com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola (...) Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se.

Por fim, destaca-se que não foram encontrados registros documentais e atos normativos de como se deu o movimento de apoio às escolas da rede municipal de ensino à implementação dos PPPs nas unidades escolares do município. No ano seguinte a esse processo, em 2020, ocorreu a pandemia de Covid-19 e conseqüentemente a interrupção das atividades presenciais nas escolas (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2020) que retornaram presencialmente em setembro de 2021, conforme a Resolução SME nº 12/2021 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2021a).

Vale também ressaltar que ações como essa precisam se articular com o estabelecimento de outras políticas que fortaleçam à gestão democrática e confirmem maior

participação da comunidade nos rumos das escolas, tais como o fortalecimento dos Conselhos Escolares, o estímulo à participação nos Conselhos Municipais de Educação e no Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, o estímulo à criação e participação dos estudantes em Grêmios e a escolha democrática dos diretores de escola.

No próximo capítulo vamos analisar como se deu o processo de construção do PPP em uma escola municipal de São José do Rio Preto, a partir das diretrizes emanadas desse processo de formação.

4 A CONSTRUÇÃO DO PPP NA ESCOLA PESQUISADA

O objetivo deste capítulo é apresentar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico em unidade escolar localizada em São José do Rio Preto, município do interior do Estado de São Paulo, que atende 290 alunos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em período parcial, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

Inicialmente serão expostos alguns indicadores de contexto da escola, como as características do bairro em que ela se localiza, do alunado, dos aspectos físicos/estruturais, dos profissionais que ali atuam e dos mecanismos de participação existentes. Todos esses dados têm como propósito contribuir para uma melhor compreensão das formas de participação durante as discussões de construção do PPP da escola e constituem-se condicionantes de participação na escola, propostos por Paro (2016b).

Conforme mencionado na Introdução, a observação e coleta de documentos para posterior análise ocorreu durante a imersão da pesquisadora na escola. Além disso, esse período foi importante para a aproximação da pesquisadora com a comunidade escolar e coletar relatos espontâneos. Nas minúcias do dia a dia ficam explicitadas as relações entre os alunos, professores, direção e famílias, bem como algumas formas de organização e funcionamento da escola, como também os obstáculos e facilitadores de participação (PARO, 2016b). Ademais, foram realizadas oito entrevistas individuais com pais, professores, gestores e funcionários da escola e duas entrevistas coletivas com os alunos do 9º ano, que foram registradas por gravação em aplicativos de voz e transcritas posteriormente. As entrevistas individuais duraram, em média, 25 minutos e as coletivas, em média, 50 minutos. Uma das mães foi entrevistada de forma remota, por meio de aplicativo de chamada de vídeo e os demais entrevistados, presencialmente, na escola. Inicialmente, optou-se por descrever algumas características dos entrevistados, como também outras informações apresentadas durante a entrevista.

Foram entrevistadas duas professoras, uma delas, que chamaremos de professora 1, reside no município, em um bairro distante da escola. Atua há 13 anos na escola e possui 34 anos de experiência no magistério. É licenciada em pedagogia e história, e além de atuar no 3º ano do Ensino Fundamental do período da tarde, leciona História no período da manhã, no 9º ano, na Unidade Escolar. A outra professora, professora 2, reside em uma cidade vizinha a São José do Rio Preto, e é professora efetiva na escola há 8 anos, também já atuou como

coordenadora pedagógica substituta na unidade escolar por dois anos. Possui 23 anos de experiência no magistério, 10 anos em São José do Rio Preto e o restante em outra cidade.

A diretora (substituta) é uma professora da própria escola, e está desde 2018 na função porque a diretora com sede na Unidade Escolar está afastada prestando serviços à Secretaria de Educação. Atua há 19 anos no magistério e há sete anos na escola. Ela reside em uma cidade vizinha.

A coordenadora pedagógica começou a trabalhar na escola pesquisada no ano de 2022, tendo assumido o cargo por meio de concurso público em 2021. Antes disso, foi professora da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto por 10 anos, atuando em escolas de Educação Infantil. Mora em um bairro bem próximo à escola.

A primeira representante dos pais de alunos, que chamamos de mãe 1, trabalha como costureira em uma fábrica localizada próximo à escola e mora no bairro. Ela já participou do Conselho de Escola e APM, mas atualmente não faz parte dos colegiados. Seu filho está no 9º ano e estuda na escola desde o primeiro ano – ele fez educação infantil na escola que fica localizada ao lado. Já a mãe 2, trabalha como professora em outra escola da rede municipal de ensino, reside distante da escola, mas matriculou seu filho porque considera que o ensino da escola pesquisada é de qualidade – seu filho está no sétimo ano e estuda na escola desde o final do quinto ano.

A funcionária 1 trabalha como auxiliar de limpeza há 20 anos na Unidade Escolar, com contrato de trabalho pelo regime da CLT, em uma empresa terceirizada. Ela mora no bairro em que a escola está localizada e já teve filhos e netos que ali estudaram. A funcionária 2 atua há 10 anos na escola como auxiliar de serviços gerais, principalmente apoiando os alunos nos horários de recreios, pois a escola não tem inspetor de alunos. Mora em um bairro distante da escola e tem um filho que estuda no 8º ano da escola pesquisada.

Foi entrevistado também um grupo de nove alunos, todos do 9º ano do Ensino Fundamental, com cinco meninos e quatro meninas. Eles possuíam idades entre 14 a 15 anos. Cinco alunos moram no bairro, três alunos moram em outros bairros da cidade e um aluno mora em uma cidade vizinha. Em relação ao tempo que estudam na escola, eles informaram que três alunos estão na escola há 9 anos; um está na escola há 6 anos; outros três estão na escola há 4 anos e dois alunos estão na escola há 1 ano. Optou-se por trazer as transcrições com as siglas representando os alunos como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e A9.

4.1 O bairro em que a escola se localiza

O bairro em que a escola se localiza possui infraestrutura regular, com luz e água em todas as casas, porém, em algumas ruas não há canalização de esgoto e/ou asfalto. Está localizado a 10 km do centro da cidade, entre dois grandes Distritos Industriais que abrigam mais de 200 empresas. Também fica próximo a uma rodovia estadual que serve de acesso aos diversos bairros e às cidades vizinhas. No geral, as ruas são estreitas, mas com escoamento para grandes avenidas e aos distritos industriais citados. Há pequenos comércios, uma praça que abriga a igreja, muito frequentada pelos alunos por estar na frente da escola. No bairro há uma Unidade Básica de Saúde, que fica ao lado da escola pesquisada, e uma escola de Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos, em período integral.

Durante muito tempo, esse bairro foi considerado “irregular” pelo Poder Público, pois foi ocupado na década de 1980, sendo regularizado aos poucos. Devido a isso, algumas casas ainda possuem problemas documentais, embora estejam em processo de regularização junto à prefeitura. Essas casas são de alvenaria, podendo ser observados processos de construção em várias etapas e ainda tijolos aparentes, mostrando que ainda não foram concluídas. Mesmo assim, de acordo com o relato de uma das funcionárias (Funcionária 1), o bairro está “*ficando velho, pois as crianças estão diminuindo*”, indicando o aumento de idosos no local e a diminuição das matrículas.

De acordo com os dados socioeconômicos levantados pela Assistência Social (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2022c) cerca de 9% dos moradores da região vivem em situação de extrema pobreza. Isso se confirma com as informações socioeconômicas das famílias, expressas no documento final do PPP, no qual 9% das famílias declararam que possuem renda familiar abaixo de um salário-mínimo; 18% possuem renda familiar de um salário-mínimo; 54% possuem renda familiar de dois a três salários-mínimos; 15% possuem renda familiar de três a quatro salários-mínimos e 4% não respondeu. Ainda de acordo com o PPP, 21% das famílias recebiam em 2019 o Bolsa Família. Segundo o documento, a situação de vulnerabilidade ficou mais exposta durante a pandemia de Covid-19, momento em que a escola teve que utilizar diversas estratégias para ofertar materiais de estudo impressos para os alunos, pois nem todos tinham acesso à internet para realizar as aulas online.

Outro ponto importante a destacar é que a escola funciona em período parcial, mas parte dos alunos (30%) frequenta uma atividade de contraturno, ofertada por uma OSC em regime de colaboração com a Secretaria Municipal de Educação para a promoção de atividades pedagógicas (reforço escolar), lúdicas, culturais, esportivas e musicais. Isso pode indicar a necessidade e interesse das famílias para a extensão da jornada escolar, em período integral.

No documento final do PPP há dados sobre como os alunos se dirigem à escola, que dão uma dimensão do público atendido: 45% dos alunos vão para a escola a pé, o que parece indicar que moram nos arredores. A maior parte necessita de algum transporte para chegar à escola: 16% vão de automóvel; 28% utilizam transporte escolar pago pela família; 7% usam transporte pago pela família; 3% de ônibus e 1% vai de bicicleta.

A escola atendia desde 2016 muitos alunos que moravam em uma favela¹⁸, nas imediações, contudo, na ocasião da pesquisa de campo, a favela passava por um processo de urbanização e todas as famílias foram removidas, recebendo auxílio aluguel ofertado pela prefeitura, e promessas de que retornarão para o local com melhorias, como a construção de casas de alvenaria, escolas e outros aparelhos públicos. Foi uma grande mudança para a escola, no caso da sua rotina e do público atendido, e, principalmente, para os alunos, que foram transferidos para outras Unidades Escolares, próximas a suas novas residências. Ao que parece, o processo de remoção foi algo repentino, tanto, que em uma das visitas da pesquisadora, uma das funcionárias que morava na favela saiu às pressas da escola porque foi informada que o caminhão cedido pela prefeitura para fazer sua mudança estava em frente de seu barraco. Quando questionamos a diretora e as professoras se membros da escola participaram das discussões/reuniões com a comunidade para efetivar essa transição, as mesmas disseram que apenas foram informadas pela SME das transferências. As outras informações foram dadas pelas famílias, funcionários e, principalmente, os alunos. Uma das professoras entrevistadas relata que, de forma espontânea, foi saber de seu aluno transferido para outra escola, o que dá uma dimensão de como pode ter sido esse processo para as crianças e adolescentes:

Um aluno meu saiu daqui por conta da remoção da comunidade,. sua família se mudou para o bairro X até aguardar a construção das casas. Eu encontrei a professora atual dele e quis saber como ele estava e ela me falou que ele tinha uma anorexia. Voltei para cá (escola) muito chateada e pensei “como é que nós não vimos isso?”. Perguntei para as inspetoras e as crianças se ele comia e como agia fora da sala, mas todos disseram que nunca viram nada. Cheguei à conclusão que o gatilho pode ter sido disparado por causa da mudança, não foi aqui, porque nós conhecemos os alunos, temos essa noção de “quem é quem”. (PROFESSORA 1)

4.2 A escola

¹⁸A favela possuía área de 50.000 m² e sua ocupação foi progressiva, iniciando-se nos anos 2000, com cerca de 10 barracos e com boom de expansão, em 2016, chegando a abrigar cerca de 240 famílias. No local havia muitos barracos de madeira, sem energia elétrica, asfalto ou saneamento básico.

A escola pesquisada faz parte do Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto desde 1998; anteriormente era uma escola estadual, a qual funcionou por 15 anos até ser fechada pela Secretaria Estadual de Educação. Segundo consta no documento final do Projeto Político Pedagógico, a comunidade lutou por dois anos contra o fechamento da instituição e, diante dos protestos, o município acabou recebendo a doação do prédio e reabrindo a unidade escolar com outra denominação.

O prédio da escola, herdado do governo estadual, possui cerca de 40 anos. É possível observar que a construção foi realizada por partes, devido a diferenças de estruturas construtivas, os famosos "puxadinhos", para adequar-se, ao longo dos anos, à demanda de matrículas.

A escola ocupa um terreno com área de 1000 m² que abriga um prédio térreo, um estacionamento e uma quadra poliesportiva. Quem chega à entrada principal da escola, encontra os portões sempre abertos. O acesso à escola é em uma rua pouco movimentada, pelo estacionamento, local no qual há grandes árvores plantadas.

No hall de entrada fica um guichê para atendimento na secretaria da escola, com outro portão que separa o público em geral e os alunos. Ao ultrapassar o portão entramos no corredor com o primeiro bloco, que comporta a sala da direção, da coordenação pedagógica, a biblioteca, uma sala multimídia – utilizada pelos alunos para realizar atividades em grupo – a secretaria e um banheiro. Nas paredes desse corredor há um espaço para as premiações em campeonatos que a escola participou ao longo dos anos.

No bloco há uma porta de correr que dá passagem para um corredor; na lateral, há duas salas de aula, sala de informática e a sala do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE). Mais a frente estão a cozinha, o pátio com refeitório e outras 2 salas de aula. Um pequeno corredor leva às salas dos professores e mais 2 salas de aula. Há na escola dois jogos de banheiros para os alunos, com 4 divisórias em cada, e dois banheiros para os professores e funcionários.

Devido às adaptações, observa-se que algumas salas de aula são escuras e pouco arejadas. O mobiliário das salas é antigo, mas estão conservados. A SME instalou alguns circuladores de ar, porém alguns estão quebrados.

Todas as salas de aula possuem kit multimídia com televisão e tela de projeção (instaladas recentemente). O laboratório de informática possui 16 computadores novos e uma televisão de 70 polegadas. Em alguns momentos foi observado o uso do laboratório de informática, mas, de acordo com o PPP, alguns professores não sabem utilizá-lo. A maioria

dos equipamentos de multimídia de uso dos alunos foi enviada pela Secretaria Municipal de Educação em 2022.

O pátio é muito pequeno e abriga 6 mesas, com um pequeno espaço para as crianças circularem, por isso, nos recreios as crianças e adolescentes utilizam um espaço lateral à quadra de esportes. Na ocasião da pesquisa de campo sempre era possível ver alunos brincando com jogos de tabuleiro no pátio durante o recreio, porque a escola estava participando de um campeonato. Há armários nos corredores para armazenar esses jogos. Os materiais esportivos, como bolas e bambolês, são armazenados em um banheiro desativado que fica ao lado da quadra, que também guarda outros itens da escola. Há ainda espaços livres nos fundos e nas laterais da escola que são usados para recreação, com um parque infantil e um quiosque, utilizado como praça de leitura.

A sala de professores fica próximo ao pátio e possui dois computadores de mesa, uma mesa para reuniões, bebedouro e um espaço para colocar alimentos. A escola recebeu da SME em 2022 doze notebooks com modems de internet para serem utilizados pelos professores nos momentos de estudo. As reuniões de HTPC acontecem na biblioteca da escola.

A quadra esportiva é coberta e está em bom estado de conservação, no entanto, o muro lateral caiu com as chuvas do início do ano de 2021 e está em construção. De acordo com os funcionários, a escola ficou sem o muro por mais de um ano, sendo fechada por tapumes.

A biblioteca é um espaço muito frequentado pelos alunos, tanto para a retirada de livros, como para estudos. Alguns preferem ficar no local durante o recreio. Recentemente, em julho de 2022, uma docente foi readaptada e passou a trabalhar no local apoiando no empréstimo e organização, antes disso a escola contava com o apoio dos funcionários da escola. A diretora relata com orgulho que há mais de 8000 obras no acervo, mas que precisa de uma melhor categorização e organização. No momento estão reinstalando um software para qualificar o registro e empréstimo dos livros.

Em alguns momentos da pesquisa de campo observou-se que as produções dos alunos estavam expostas pelos espaços da escola, como na semana da Consciência Negra, no qual havia máscaras, fotos e textos produzidos pelos alunos, além de pesquisas sobre a Copa do Mundo de Futebol de 2022. No pátio há também um Bolsão de Ideias, um tipo de quadro com bolsos para que os alunos depositem suas sugestões, críticas e felicitações.

Figura 3: Bolsão de ideias exposto no pátio da escola



Fonte: acervo da pesquisadora.

Algumas dependências possuem certa acessibilidade para cadeirantes, mas ainda há espaços sem rampas ou piso tátil. Em 2021, as salas de aula foram pintadas, contudo a unidade escolar necessita de uma reforma ampla em todos os espaços. De qualquer maneira, nos momentos observados pela pesquisadora, estavam limpos e organizados.

Cabe ressaltar, que a escola difere da maior parte das escolas municipais em relação ao seu tamanho, pois abriga apenas 6 salas de aula, comportando 12 turmas, seis em cada período, com 290 alunos matriculados e somente 9% das escolas municipais de Ensino Fundamental possuem abaixo de 300 alunos matriculados.

As turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental estão no período da tarde e do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no período da manhã, conforme se constata no quadro abaixo.

Quadro 5 - Quantidade de alunos por turma/período em 2022

MANHÃ 7h às 12h		TARDE 12h40 às 17h40	
Turma	Quantidade de alunos por turma	Turma	Quantidade de alunos por turma
5º ano A	26 alunos	1º ano A	29 alunos

6º ano A	29 alunos	2º ano A	18 alunos
7º ano A	26 alunos	2º ano B	18 alunos
7º ano B	26 alunos	3º ano A	24 alunos
8º ano A	27 alunos	4º ano A	19 alunos
9º ano A	29 alunos	4º ano B	19 alunos

Fonte: Secretaria da escola

Como se observa, há 153 alunos matriculados do 1º ao 5º ano (Ciclo I), com um total de sete turmas. Já do 6º ao 9º ano (Ciclo II), há 137 alunos distribuídos em cinco turmas. Há uma média de 24 alunos/turma, no entanto, algumas turmas apresentam até 29 alunos, um número maior do que prevê o Plano Municipal de Educação 2015 – 2025 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015), que projeta para até o final da década supracitada um número de até 25 alunos por turma no ensino fundamental. Particularmente preocupante é a existência de uma turma de 1º ano com 29 alunos. De acordo com a diretora, a falta de espaço físico para a abertura de mais turmas fez com que algumas ficassem com um número maior de alunos.

Aproximadamente 70% dos alunos possuem de 6 a 12 anos e 30% de 13 a 15 anos e não há uma defasagem idade/série relevante. Em alguns anos, o IDEB esteve entre os maiores das escolas municipais, mas houve uma queda desse índice em 2019, ficando abaixo do projetado.

Contudo, em entrevista com os alunos, em alguns momentos, ficou evidente o papel da escola, tanto relacionado ao provimento do ensino, quanto como referência de um local propício para as interações, principalmente após a experiência do ensino remoto devido a pandemia de Covid-19, como se observa no diálogo a seguir, obtido por meio da entrevista com o grupo de alunos:

A1: Eu prefiro ficar na escola do que em casa. Na pandemia eu fiquei dois anos trancada dentro de casa.

A4: Em relação à escola, tem coisa para melhorar; óbvio, mas eu gosto muito de vir aqui.

A1: Eu fiz muitas amizades esse ano.

A3: A escola cumpre o dever dela de ensinar; o ensino é bom. Também a gente pode socializar, melhor aqui do que ficar preso em casa, como na pandemia.

A2: Na escola eu me sinto “ocupado”, se fizer uma comparação entre ficar em casa e na escola, eu prefiro aqui. E as vezes eu “ainda” aprendo (risos)

A6: Pensando nas aulas online, na pandemia, era muito chato porque era só você e o celular. Apesar de ter as pessoas na aula, não era a mesma coisa.

Nos relatos espontâneos de dois entrevistados, uma mãe e uma professora, a escola também é considerada como um espaço de referência:

A comunidade vê a escola como uma grande referência, que acolhe, ensina muito bem e está sempre pronta para ajudar, eu acho muito bacana ali! (Mãe 2)

O que eu já disse, eu sinto que aqui funciona porque é uma escola pequena, porque uma parte dos professores estão aqui há um bom tempo e é uma equipe constituída. Eu vejo que as escolas que não têm uma equipe constituída, fica muito difícil, porque todo ano tem que ficar retomando. Não sei se eu estou correta nisso, mas é o que eu vejo aqui. (Professora 2)

No período que a pesquisadora esteve na escola foi possível observar que há um clima amistoso entre os professores, alunos, pais, funcionários e as gestoras. As crianças e adolescentes percorrem livremente os espaços da escola e os pais são prontamente atendidos pela equipe escolar sempre que chegam à escola. Outro ponto que chama a atenção é que grande parte do êxito é atribuído pela maioria dos entrevistados à diretora em exercício. Segundo relatos dos alunos, ela é uma pessoa que “está sempre pronta a ouvir”(A9) e “se preocupa até com o que não é obrigação dela, como os nossos problemas” (A7).

4.2.1 Os Profissionais que atuam na escola

Ao todo, trabalham na Unidade Escolar 34 profissionais, sendo uma diretora, uma coordenadora pedagógica, um agente administrativo, 18 professores, duas estagiárias, duas profissionais de apoio escolar (que prestam apoio aos alunos com deficiência), quatro auxiliares de limpeza, duas auxiliares de serviços gerais, três auxiliares de merendeira e dois anjos da escola¹⁹. A diretora, a coordenadora pedagógica e o agente administrativo trabalham 40 horas semanais; todos os professores possuem jornada de 35 horas semanais; os demais profissionais terceirizados trabalham 44 horas semanais.

O grupo docente é formado por 8 professores do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, PEB I, esses professores são chamados também de polivalentes, pois atuam em todas as áreas do conhecimento. Do 6º ao 9º ano, nove professores atuam como PEB II, nas áreas de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física. Uma professora PEB II foi readaptada e desempenha a função de apoio na biblioteca da escola. Como todos os professores da rede municipal de ensino com jornada de

¹⁹De acordo com o site da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, esses profissionais trabalham como porteiros que controlam o fluxo de entrada e recebem a comunidade escolar.

35 horas semanais, 25 horas são cumpridas em sala de aula, 1 hora de recuperação paralela com alunos e o restante em HTPC, Preparo Pedagógico de Materiais, atendimento a pais e outros estudos.

Há uma professora que realiza o Atendimento Educacional Especializado, com sede na escola, mas atua em um núcleo que atende também a outra escola de Educação Infantil da região. De acordo com o PPP, sua função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Quadro 6 - Situação Funcional do corpo docente

Categoria	Professores Efetivos - Estatutários	Professores Temporários - Regime CLT	Total
Peb I	5*	3	8
Peb II	6**	4	10
Total	11	7	18

* Uma professora do Atendimento Educacional Especializado

**Uma professora foi readaptada da função e trabalha na biblioteca da escola.

Fonte: Secretaria da escola

Conforme se observa há um número elevado de professores temporários contratados em regime de CLT (média de 43%), apesar da maior parte da equipe docente ser efetiva. Entre os PEB I há um grupo com sede na escola há mais de 5 anos e outro com 3 professores que ingressaram recentemente para substituir os professores efetivos que estão afastados para outras funções. Entre os PEB II, mais da metade dos professores são contratados.

A diretora, conforme mencionado, é professora da escola há 7 anos e substituiu a diretora concursada no cargo, que está prestando serviços na Secretaria de Educação, desde 2018: ela estava substituindo na coordenação pedagógica²⁰ da escola e com a vacância da direção, foi sugerido e aprovado pelo Conselho de Escola que ela assumisse a função. Durante o período de imersão da pesquisadora foi possível observar que ela se envolve diretamente em diversas atividades: reúne-se com os alunos para organizar as assembleias, participa de reuniões com os professores, acompanha os recreios e atividades com alunos e estuda como

²⁰ Na ocasião, para assumir a coordenação pedagógica, de acordo com o artigo 7 da Resolução SME nº 01/2018, a professora foi indicada pelos seus pares e classificada conforme pontuação constante no Anexo I e Plano de Trabalho submetido e homologado pelo Conselho de Escola.

serão desenvolvidas as ações de participação da comunidade escolar, como a Avaliação Institucional Interna e os Conselhos Escolares, por exemplo. É muito disponível para os alunos, que transitam livremente pela sua sala. Foi citada pela maior parte dos entrevistados como alguém muito atuante. Uma das mães, em entrevista, chegou a dizer que ela é “tudo para a escola” (MÃE 2).

A coordenadora pedagógica, conforme mencionado, chegou esse ano na escola; sempre foi professora efetiva da Educação Infantil, mas realizava substituições em salas do Ensino Fundamental, adquirindo certa experiência nessa etapa de ensino. Já trabalhou em uma escola do bairro, por isso conhece parte das famílias. Durante a entrevista disse que está dando continuidade, com o grupo de professores, aos estudos que eram feitos na escola. Também é possível observá-la no cotidiano participando de atividades com os alunos.

Na escola há um Agente Administrativo que exerce essa função há 3 anos. Ele é um profissional efetivo, que ingressou por meio de concurso público e tem como função executar atividades de apoio administrativo. Os agentes administrativos não são profissionais exclusivos da Secretaria da Educação e podem transferir-se para as outras secretarias, caso solicitem. Isso pode ser um desafio, porque apesar de ser um servidor público, o trabalho na escola tem uma natureza muito específica, que requer que todos atuem na educação dos estudantes. Na escola foi possível observar que o profissional, além de ficar na secretaria da escola em funções administrativas, percorre algumas vezes a escola para buscar os alunos quando os pais solicitam, dar algum recado ou realizar alguma solicitação dos alunos ou professores.

Todos os outros profissionais são contratados por empresas terceirizadas, inclusive as auxiliares de serviços gerais que desempenham o papel de apoio de pátio, acompanhando os alunos nos recreios e em outras atividades livres, porque não há inspetores de alunos efetivos. Uma atividade de contato direto com os estudantes, mas que não possui exigências específicas para tal função. De acordo com uma das funcionárias que atuam nessa função, basta ter ensino médio completo, para exercer essa espécie de “faz-tudo” dentro da escola.

A difícil relação entre a escola e as empresas terceirizadas foi um problema apontado pela diretora da escola, pois a natureza do trabalho da empresa difere muito dos objetivos da escola, conforme apontado anteriormente. De acordo com a diretora, para que esses funcionários alterem seus horários de trabalho para participar de ações da escola é preciso entrar em contato com as diversas empresas contratantes, solicitando permissões. Além disso, a falta de estabilidade e um plano de carreira gera insegurança nos trabalhadores e na gestão da escola. Uma das funcionárias, que trabalha na equipe de limpeza da escola há 20 anos,

relatou que durante esse período foi contratada por ao menos 6 empresas ganhadoras de licitações, mas felizmente sempre ficou no mesmo local de trabalho, diferente de algumas ex-colegas que foram demitidas nessas mudanças. Há sempre uma incerteza sobre a continuidade.

Apesar da fragilidade dos contratos, os profissionais, de maioria, mulheres, atuam há um tempo considerável na escola – a mais recente, há três anos, e a que está a mais tempo, 20 anos – o que pode facilitar a relação e o conhecimento da comunidade escolar e a contribuição desses profissionais para a implementação do PPP. Entre os alunos do 9º ano foi possível perceber uma boa relação com as funcionárias de apoio de pátio, dois alunos disseram que elas “são como amigas”(A7) e “gostam muito do que fazem” (A1).

4.2.2 Os colegiados e outros mecanismos de participação

A escola possui dois colegiados ativos no momento, o Conselho de Escola e a APM - Associação de Pais e Mestres. O Grêmio Estudantil existiu na escola até 2019, com a chegada da pandemia de Covid-19 e interrupção das aulas presenciais as ações foram encerradas e, com o retorno das aulas presenciais, não foi recomposto. Todavia, conforme se observa pelos documentos analisados, a escola também realiza as assembleias escolares, na qual participam, alunos, professores, funcionários, gestores e alunos.

Na escola, o Conselho de Escola é organizado conforme a lei municipal 13.016/2018 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018b), e tem, na sua composição, 25 membros: a diretora (presidente nata) e a coordenadora pedagógica, representando os especialistas da educação, 8 professores, 2 funcionárias, 6 alunos, 7 pais e/ou membros da comunidade e também 5 pais que ficaram como suplentes. A escolha desses membros é por eleição, em Assembleia Geral, no primeiro mês do ano letivo. Os alunos do 6º ao 9º ano sempre foram integrantes do Colegiado.

Observa-se que todos os pais e cinco professores que integravam o conselho em 2021, tiveram seus mandatos reconduzidos e permaneceram como conselheiros em 2022. Essa possibilidade de dois anos de mandato é garantida na legislação(SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018b), que diz em seu artigo 3º que “os conselheiros serão escolhidos mediante processo realizado anualmente, podendo ser reconduzido por mais um ano”. Essa estratégia pode auxiliar na composição do colegiado, estendendo o mandato, resolvendo o problema da falta de participantes.

De acordo com as atas de reuniões Conselho de Escola, que ocorreram entre os anos de 2018 e 2022, os assuntos mais recorrentes abordados pelo colegiado são a organização de campanhas de conscientização da comunidade sobre um tema específico, as assembleias escolares, as deliberações sobre o uso de verbas recebida e a aprovação de documentos exigidos pelas SME como, calendário escolar e plano escolar. A diretora, presidente nata do conselho de escola, foi quem realizou todas as convocações para as reuniões ordinárias e extraordinárias no período, embora exista a possibilidade da convocação por $\frac{1}{3}$ de seus membros.

Nos anos de 2020 e 2021, período de aulas remotas devido à pandemia de Covid-19, houve um aumento no número de reuniões: geralmente a média era quatro reuniões por ano, passando para sete reuniões no período. Isso porque as reuniões estavam voltadas para as mudanças que o ensino remoto trouxe para a realidade escolar com a necessidade de compartilhar com os pais sobre a forma que aconteceriam as aulas. As reuniões nesse período aconteceram de forma remota, por meio de chamadas de vídeo, e essa forma, de acordo com a diretora, perdura até hoje:

“Eu percebi que depois da pandemia se marcar uma reunião online, todos entram, mas presencial tem pouca participação. Os pais trabalham e fica mais prático. Eu marco no final do dia, às sete horas da noite. Todos frequentam a escola, mas é sempre uma correria muito grande no dia a dia. Eu também tenho um grupo de WhatsApp com esses pais e os outros integrantes, a gente está sempre conversando, são muito solícitos e dão ideias, mas agora tem sido mais online mesmo essa interação” (DIRETORA)

A forma de comunicação do Conselho de Escola, por meio de aplicativos, também aparece na fala de uma das mães, que destaca a agilidade em contatar a comunidade escolar para solucionar problemas urgentes da escola, contribuindo para a diretora não tome decisões sozinha:

Uma coisa que eu acho muito bacana na diretora, é que ela não toma decisão nenhuma sozinha, tudo ela chama no grupo “gente eu preciso de tal coisa”, como um dia que quebrou um cano do banheiro da escola no domingo. Num instantinho ela chamou no grupo* e resolveu. (MÃE 2)*
*grupo de whatsapp do Conselho de Escola

Cabe ressaltar que embora as reuniões remotas e os aplicativos de mensagens sejam facilitadores para a participação das famílias e alieire suas resoluções dos problemas, não se pode descartar que as reuniões presenciais, no espaço da escola, precisam ocorrer, ainda com intervalos maiores. Estar presente na escola, nos ambientes que os estudantes vivenciam diariamente, aproximam as famílias das possibilidades e desafios enfrentados ali.

As três reuniões ordinárias que ocorreram em 2022 (até novembro), de acordo com a análise das atas, foram para tratar de assuntos como: prestação de contas das verbas do PDDE, organização da Avaliação Institucional Interna que aconteceria no final do ano, análise do IDEB e discussão sobre as propostas da semana da Consciência Negra. Um ponto que chama a atenção é que o uso dos celulares pelos alunos na escola foi também um tópico votado esse ano pelo conselho, e mesmo após o período pandêmico no qual os alunos tiveram acesso à escola por meio dessa ferramenta, foi deliberado pela proibição de seu uso pelos alunos.

Nas entrevistas, os pais, professores e funcionários demonstraram saber sobre as ações que vêm sendo desenvolvidas pelo Conselho de Escola. Já os alunos, quando perguntados sobre os mecanismos de participação, falaram mais do grêmio, pois participaram ativamente em 2019, desejando que o colegiado seja recomposto. Eles citaram o Conselho de Escola e se referiram a APM como um mecanismo que apoia na estrutura física da escola:

A3: A gente já teve grêmio em 2019

A4: Quem quisesse poderia montar uma chapa pra concorrer. Eram dois alunos de cada sala. A minha chapa concorreu e ganhou.

A3: Eu tive uma chapa, mas perdeu.

A6: O nome do grêmio era TPM, "Todos pelo melhor".

A4: Aí teve a votação de todos os alunos, mas não conseguimos fazer muita coisa porque veio a pandemia.

A7: Depois da pandemia não tivemos mais grêmio, uma pena!

A3: Eu queria muito que o grêmio voltasse, mas vai ser só o ano que vem e não estarei mais aqui!

A2: Tem uma outra coisa que a Isadora vai...*

A6: Sim, é a reunião de conselho, ela é a representante. Na época eles escolheram dois alunos de cada sala.

A1: Eu acho legal incluir os estudantes!

A1: Teve votação para quem queria entrar no conselho.

A3: Tem também a APM que é para a estrutura da escola, eles pedem contribuição em dinheiro para isso.

**nome fictício*

Na prática a APM tem a atribuição muito próxima à descrita pelos alunos, administrar e angariar recursos para a escola. No entanto, pelas atas de reuniões e relato uma de uma das professoras observa-se que há dificuldades para a arrecadação financeira:

Tem bastante participação na APM, o forte não é a arrecadação financeira, mas os pais apoiam tudo que a escola propõe. Tudo que é para melhoria da escola eles apoiam. (Professora 2)

A composição da APM respeita o Decreto Municipal nº 12.301, com 5 professores, 4 pais, 3 funcionários, a coordenadora da escola, como especialista, e a diretora como presidente. As reuniões ocorrem junto com as reuniões do Conselho de Escola, mesma data,

horário e local, e os assuntos são discutidos em comum com os dois colegiados. Essa foi uma alternativa encontrada pela escola que permite uma maior participação (até em número de participantes), uma vez que os membros dos dois colegiados estão juntos para pensar os problemas da escola, sem fragmentar as discussões e resoluções dos problemas da escola.

Observa-se que há um movimento para que a aplicação dos recursos, como os recebidos pelo governo federal, corroborem para a efetivação do PPP. Um exemplo disso foi a aplicação dos recursos para melhoria do cabeamento da internet e instalação dos projetores, conforme necessidade apontada nas discussões do PPP em 2019.

No período de imersão da pesquisadora, foi possível observar um movimento da direção para reunir pais, alunos, professores e funcionários para realizar a Avaliação Institucional Interna, utilizando o Indique (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

Figura 4: Aluno participando da Avaliação Institucional Interna durante a imersão da pesquisadora na escola



Fonte: acervo da pesquisadora.

Outras ações que envolvem os alunos na participação são as Assembleias Escolares que acontecem rotineiramente na escola. É um processo que começa com as assembleias de sala, no qual os alunos podem felicitar, sugerir ou criticar as ações na e da escola. Na Assembleia Geral são discutidas as propostas colocadas no Bolsão de Ideias do pátio e outros temas que são gerais, como as regras de comportamento e outros combinados para funcionamento da escola. Essa proposta estava presente nas discussões sobre o PPP, conforme indicam os documentos, conforme relata a diretora:

As concepções que a gente tem no nosso PPP foram muito discutidas e são muito presentes, como a escuta dos alunos, por exemplo! A gente tem várias atividades que buscam isso na rotina, como o Bolsão de Ideias, as assembleias de sala... Acho que as ideias circulam e estão sendo incorporadas, às vezes é preciso retomar uns objetivos, mas é normal. Ainda precisa de um tempo para institucionalizar. (Diretora)

A gente também sempre esclarece as crianças sobre os objetivos da escola, que foram construídos com eles, inclusive. A maioria dos pais e funcionários têm conhecimento do que estamos buscando desenvolver aqui, porque foi compartilhado (professora 1)

Observa-se, pelas entrevistas que os alunos têm conhecimento sobre como funcionam as Assembleias:

A1: Na assembleia a gente faz um círculo na sala e pode dar uma solicitação, sugestão ou crítica.

A6: A maioria são críticas. E para os colegas!

A3: A gente reclama de quem fica conversando e atrapalhando as aulas, de quem não quer saber de nada, mas na nossa sala são pouco

A7: Tá cada dia melhor!

(risos)

A8: Felicitação e sugestão é a minoria.

A1: Nas assembleias que a gente pode falar.

A4: A gente ainda vai ter a Assembleia com a escola toda. No pátio tem também um bolsão de ideias que a gente também pode colocar o que a gente pensa e dar sugestões pra melhorar a escola. Também vamos levar o que nossa sala vem pensando.

Chama a atenção o fato de um dos alunos dizer que as críticas são mais dirigidas aos próprios colegas, pois mesmo em um ambiente que pretende favorecer a participação, eles parecem ter dificuldades de apontar os problemas da escola. Nesse sentido, o foco das assembleias de classe acaba se tornando o cumprimento das regras pelos alunos, ficando restrita para a ação das crianças. Cruz (2008) aponta que esta é uma questão comum quando se busca revelar o que os alunos pensam sobre a escola, na qual os aspectos relativos ao comportamento das crianças e adolescentes se sobressaem diante da realidade da escola. Por

exemplo, ao se discutir as regras de convivência não se costuma listar o que os adultos não devem fazer, também não se discute a qualidade das aulas ou o que pode ser melhorado na escola.

4.3 O processo de construção do Projeto Político Pedagógico na escola pesquisada

Em 2018, após aplicação da Avaliação Institucional Interna iniciou-se o processo de discussões sobre o PPP na escola pesquisada. Em uma das atas de reunião de HTPC²¹ há o destaque para o estudo da Resolução SME nº 13/2018 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018c), que conforme foi citado, traz direcionamentos da SME sobre como essa avaliação deveria ser desenvolvida nas escolas públicas do município. Contudo, desde 2012, a escola já tinha como prática realizar a avaliação com base nos Indiques (AÇÃO EDUCATIVA, 2013), inclusive há registros da aplicação nos anos anteriores e, embora a escola não possuísse, até 2019, um PPP escrito, há registros de que o planejamento da escola baseava-se na perspectiva dessa avaliação. Para a diretora, esse percurso permite que toda comunidade acompanhe o trabalho desenvolvido e possa contribuir para a melhoria, conforme relata:

Como já fazemos a avaliação há um bom tempo, podemos acompanhar todo o processo desenvolvido até chegar aqui, é uma forma de escutar o que os pais, os professores, os funcionários e os alunos estão pensando. Eles também dão suas contribuições no que acham que pode melhorar, é um diálogo bem aberto (Diretora)

A Resolução citada (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018c) ainda determinava a construção de um grupo de trabalho, coordenado pelo diretor e coordenador pedagógico da Unidade Escolar e, no mínimo, por um representante dos segmentos de docentes, de alunos, de funcionários e das famílias, que deveria articular essa proposta com o Conselho de Escola. No entanto, segundo o documento final do PPP e os registros de aplicação da avaliação, a avaliação na escola pesquisada foi conduzida pelo Conselho de Escola, demonstrando o caminho próprio que a escola foi percorrendo nessa trajetória.

No dia da aplicação do Indique houve a participação de vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores e funcionários, totalizando 138 pessoas. Na ocasião, os participantes foram organizados em sete grupos, que, de acordo com as listas de presença, contavam com representantes dos pais, alguns funcionários e professores, distribuídos de acordo com as dimensões do instrumento de avaliação: 1) ambiente educativo, 2) prática

²¹ Horário de trabalho pedagógico coletivo - reunião realizada semanalmente com os professores, prevista em jornada de trabalho.

pedagógica e avaliação, 3) ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, 4) gestão escolar democrática, 5) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, 6) acesso e permanência dos alunos na escola, e, por fim, 7) espaço físico escolar. Cabe ressaltar que os alunos participaram da Avaliação Institucional Interna em outro momento, durante as aulas.

A escola pesquisada seguiu a metodologia proposta pelo Indique (AÇÃO EDUCATIVA, 2013) que recomenda que as perguntas discutidas recebam uma classificação por cores, tornando mais claro para a comunidade escolar os pontos fortes e as fragilidades da escola: vermelho para as situações ruins ou ações inexistentes; amarelo para as situações que requerem atenção nos planejamentos e ações esporádicas; verde para as situações positivas ou ações consolidadas no ambiente escolar.

De acordo com os registros analisados, ao final da discussão dos grupos houve uma assembleia para que todos pudessem chegar a consensos sobre a avaliação. Na dimensão 1, Ambiente educativo, que enfatiza o papel da escola como um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores como o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, a negociação, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres (AÇÃO EDUCATIVA, 2004), foi apontado que a escola necessita fazer uso de redes sociais para estreitar o diálogo com a comunidade escolar e que alguns alunos não tratam bem funcionários e professores da escola (“casos pontuais”, de acordo com o registro).

Na dimensão 2, Prática pedagógica e avaliação, a comunidade escolar apontou que a escola não tinha um PPP escrito em forma de documento. Também ficou evidente que a escola realiza poucas atividades de contextualização do seu entorno e não há propostas que apoiem os alunos a pensar em soluções para os problemas que identificam no bairro. Outro ponto que observa-se, é a necessidade de o aluno ter mais clareza no que diz respeito às suas notas e avaliações e se autoavaliarem.

Na dimensão 3, denominada como Ensino e Aprendizagem da leitura e escrita, foi mal avaliado pelo grupo a valorização dos textos produzidos pelos alunos, pois, de acordo com os registros, a comunidade gostaria que houvesse concursos literários ou outras atividades de valorização e a necessidade dos alunos melhorarem o domínio básico da leitura, escrita e matemática, considerando os índices de avaliações externas. Também foi apontado que não é possível utilizar a informática de forma efetiva, devido a falta de um profissional de apoio no local, manutenção da SME e quantidade insuficiente dos computadores disponibilizados.

Na dimensão 4, Gestão Escolar Democrática, o indicador Informação Democratizada recebeu a cor amarela porque as atas do Conselho de Escola não eram disponibilizadas para a

comunidade escolar, pois na época a escola não tinha ambientes virtuais como blogs, sites, portais ou grupos virtuais.

Em relação à dimensão 5, Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola, a comunidade escolar avaliou que nem sempre a escola dispõe da quantidade de professores que necessita, pois faltam substitutos, às vezes. Também foi citado que o número de funcionários nem sempre é suficiente para atender as demandas da escola e que parte dos funcionários não possui plano de carreira.

Já na dimensão 6, Acesso e permanência dos estudantes na escola, todos os indicadores do instrumento: Atenção especial aos alunos que faltam, Preocupação com o abandono e com a evasão e Atenção especial aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem foram bem avaliados, no entanto, a escola registrou que há dificuldade em alcançar os níveis de aprendizagem adequados, previstos em Avaliações Externas, por falta de professor PEB II e horários compatíveis para o reforço escolar.

A dimensão 7, Ambiente Físico Escolar, apresenta muitas fragilidades, principalmente no indicador Qualidade do ambiente físico escolar. A comunidade atribuiu a cor amarela, ou seja, que merecem cuidados relativos à limpeza dos banheiros, ampliação da conexão com a internet, patrimônios quebrados que demoram para ser recolhidos pela SME, cuidado com as plantas, árvores e flores. Houve também alguns itens que foi atribuído a cor vermelha, tais como: manutenção dos computadores, salas de aula pouco arejadas, despensa adequada para armazenar alimentos, falta de brinquedos adequados à faixa etária no pátio escolar e ausência de materiais lúdicos como jogos e utensílios de faz de conta. Não há muitas especificações nos registros relativos a essa categoria, contudo, foi a dimensão na qual foi atribuída a cor vermelha para o maior número de indicadores.

A relevância da avaliação na construção do PPP justificou-se porque ela foi o ponto de partida para as discussões do PPP pelo fato da avaliação trazer em si uma concepção de qualidade que implica negociação e reflexão por parte de todos os envolvidos nesse processo (BONDIOLI, 2013).

Observa-se que os alunos, embora não saibam dizer com exatidão o que significa a Avaliação Institucional Interna, dão indícios de que eles, os pais e os funcionários da escola participaram dela.

Pesquisadora: Vocês já participaram da Avaliação Institucional?

A5: É o que a gente fez com a diretora? Uma avaliação do que pode ser melhorado aqui na escola?

Pesquisadora: Sim.

A8: A diretora também fez isso com os pais, perguntou o que eles querem que melhore.

A2: Tem várias partes essa avaliação: com os pais, com os funcionários e com a gente.

De acordo com os documentos analisados, diante dos dados da Avaliação Institucional Interna, foram organizadas no decorrer do ano de 2019 algumas ações para discutir com a comunidade escolar a escola que desejavam, como reuniões, palestras e questionários. Conforme relata a diretora, nem sempre foi possível reunir todos, e algumas discussões ocorreram em momentos distintos:

Nós chamamos os pais que pudessem vir até a escola para participar da avaliação institucional junto com os alunos, funcionários e professores. Depois nós tínhamos as concepções para construir, sabe, é complicado reunir todo mundo, até por conta do horário de funcionário da empresa terceirizada, então eu fiz reuniões de pais antes, trabalhei um pouco com os professores as concepções, fizemos leituras e estudos. Aos poucos fui tratando com os funcionários para que eles se envolvessem e se sentissem participantes desse processo. (Diretora)

De acordo com o Documento Final do PPP, o processo de construção ocorreu da seguinte forma:

Para a construção desse PPP, foram realizadas reuniões com pais, alunos, funcionários e professores, onde foram separados em grupos para discutirem os indicadores. Em segundo momento nos reunimos para falar sobre as considerações de cada grupo. Os textos foram organizados e enviados para cada responsável dos alunos para que ele dessem suas considerações gerais e devolvesse para a escola olhar e redigir a função da escola e as concepções. Após os textos prontos discutimos o plano de ação com toda a equipe escolar, pais e alunos. Durante o planejamento fizemos uma revisão de tudo e começamos a mostrar os textos aos pais durante as reuniões. (Documento Final do PPP da escola pesquisada, 2018, p. 4)

A diretora complementou o histórico desse processo com as seguintes informações:

Em alguns momentos nós trouxemos palestrantes para ao final construir com os pais a ideia de escola que queriam. Quando acabava a palestra a gente deixava o papel ali e aí conforme os pais saiam, colocavam uma palavra daquilo que tinha ficado daquele momento. Claro que nesses encontros a gente dava sempre um suco bem geladinho e um biscoitinho, porque faz toda a diferença. Nós fizemos uma reunião e cada equipe foi discutindo as concepções e montando aquilo que entendia que uma boa escola precisava ter. Depois desse movimento, eu fiz um documento com todas as concepções que a gente discutiu e mandei para casa para que todos os pais tivessem acesso, mas para que eles colocassem se eles concordavam e quais as contribuições que eles poderiam dar com relação à prática da escola. Recolhi todas as manifestações e fui montando o documento, sempre trazendo as professoras, pais, alunos e funcionários para essa discussão. (diretora)

Não há menção nos relatos da diretora e dos professores sobre a influência que a ação formativa desenvolvida pela SME exerceu sobre a escola, no entanto, o caminho percorrido para a construção do seu PPP foi similar ao proposto pela Formação em Rede supracitada.

Um ponto a se destacar é que a diretora esteve diretamente envolvida em todas as atividades de construção do PPP, foi ela que reuniu funcionários e pais, estudou com professores as concepções e tentou “driblar” as próprias dificuldades presentes na escola para reunir todos os segmentos. De acordo com a diretora, para iniciar as discussões sobre a função social da escola e as concepções, de acordo com a diretora, foram realizadas duas reuniões com pais, funcionários, professores e alunos, em que os participantes, organizados em grupos, debateram o que se entendia sobre o papel da escola na sociedade atual e as concepções de ser humano, sociedade, conhecimento, educação, ensino aprendizagem, currículo, gestão democrática e participativa, relações interpessoais, formação continuada e avaliação. Após esse momento, as diversas visões dos participantes foram elencadas e enviadas em forma de questionário para os pais, que deveriam assinalar uma ou mais concepções. Nesse questionário tinha um espaço para escrever o que pensam sobre a temática.

De acordo com o documento final do PPP, 70 % dos participantes que responderam ao questionário disseram que entre as funções da escola estão “garantir a aprendizagem no campo das áreas do conhecimento, agregar e produzir mais conhecimento e assegurar a formação integral do aluno, na qual procura-se garantir o desenvolvimento de todas as suas dimensões, sendo elas: intelectual, física e emocional, social e cultural” (Documento Final do PPP da escola pesquisada, 2018, p. 5).

Já 67% dos participantes acreditam que a escola deve, junto à família, formar cidadãos capacitados para viver no mundo, ensinando aos alunos disciplina e a importância das regras e valores morais; 56% dos participantes apontaram a necessidade ensinar o respeito ao próximo para a vida em grupo e que a escola deveria os alunos a terem pensamento crítico e serem autônomos e protagonistas; e 53% dos participantes acreditam que a escola tem o dever de ajudar os alunos a respeitar as diferenças, promovendo a inclusão, e de estabelecer parcerias produtivas, não só com as famílias, mas com toda a comunidade escolar. Conforme exposto no documento, por meio da escola é possível garantir igualdade de oportunidade (Documento Final do PPP da escola pesquisada, 2018, p. 5).

No documento final do PPP é possível encontrar citações dos alunos sobre o que eles acreditam que seja função da escola: “A escola é a chance de termos um futuro melhor”, “Ajuda a ter responsabilidade”, “É um espaço de interação”, “Ensina a conviver com as diferenças”, “Prepara os alunos para a caminhada da vida”, “Auxilia a ter uma profissão”, “Na

escola, aprendemos o que não se aprende em casa”, “É um degrau para atingir os objetivos” e “É um lugar para: brincar, fazer atividades, de ter respeito, divertir-se, comer comida saudável, fazer amizades, receber bons conselhos, ajudar a realizar sonhos, arrumar um bom emprego, formar pessoas de bem, aprender com erros, trabalhar as qualidades e a mente”.

Para discussão com a comunidade escolar sobre a concepção de sociedade, a escola convidou uma profissional para proferir uma palestra sobre vida e coletividade. Ao final foi feita uma chuva de ideias sobre o que os participantes entendiam sobre a temática, aparecendo termos como: respeito, justiça, igualdade, equidade, sem preconceito, paz, amor, bondade, caridade, necessidade de enfatizar os deveres dos alunos, respeitar a lei, mais educação, inclusão social, valorização do coletivo, tolerância, fé e compreensão. No final da discussão, definiu-se que se depreende que a escola deseja uma sociedade colaborativa/cooperativa, plural e justa, na qual, se cada um fizer a sua parte, é possível alcançar o êxito (deve-se agir no “micro” para fazermos a diferença no “macro” e “pensar globalmente para agir localmente”). Não há registros sobre o teor da palestra, mas, de acordo com a diretora, o evento contou com a participação de muitos pais, professores, alunos e funcionários.

Observa-se também a presença de uma visão que delega a formação moral à família e a parte informativa à escola. Parte dos pais (18%) disseram que enxergam a educação como uma questão de disciplina e regras e, nesse caso, verbalizam que esta é uma função da família, ou seja, para a escola cabe somente transmitir conhecimento (Documento Final do PPP da escola pesquisada, 2018, p. 12). De acordo com Paro (2016b) essa dicotomização entre a ação da escola e da família parece fazer parte de uma concepção que autonomiza a função escolar, privilegiando seu papel de mera fornecedora de conteúdos.

Sobre a concepção de Ensino e Aprendizagem, há também falas como “requer uma grande dose de paciência, sabedoria e amor, perseverança e coerência, para conseguirmos estabelecer limites sem podar a criatividade, nem sermos autoritários”. (Documento Final do PPP da escola pesquisada, 2018, p. 15).

Não há registros de como os debates ocorreram, mas no documento final do PPP, há definições como “o ensino precisa ser significativo e não pode ser fragmentado, apenas uma mera transmissão de conteúdos”, “Educar é libertar o homem da condição de sujeito passivo”, “a concepção de educação nos remete a um processo de humanização, em que proporciona ao sujeito ser o protagonista de sua própria história” e que “é necessário que as ações de ensinar preparem o aluno para compreender o mundo social e agir de acordo com as situações e elementos que o coloquem conformidade com o mundo em que vive”.

Tanto a avaliação dos alunos como a avaliação institucional aparecem no texto sobre a concepção de avaliação, “não só avaliamos a aprendizagem, como avaliamos os processos e a escola, usamos a avaliação institucional como forma de crescimento e discutirmos juntos” (Documento Final do PPP da escola pesquisada, 2018, p. 19), se referindo ao percurso que a escola tem com a realização de Avaliação Institucional, desde 2012.

Ainda, sobre a concepção de formação continuada, de acordo com o documento final do PPP “se faz necessária a todos os profissionais que trabalham na escola, visto que, todos são educadores dentro do espaço escolar e estão em contato com os estudantes e participam das decisões da escola” (Documento Final do PPP da escola pesquisada, 2018, p. 19), mas disseram que a formação do professor deve ter uma atenção redobrada.

Vale ressaltar que não há mais informações sobre como se deu o processo de construção e escrita do documento final do PPP. A diretora foi quem deu detalhes do processo de discussão do PPP. Os funcionários tinham poucas memórias do percurso, apenas reforçaram que participaram das discussões:

Não me lembro direito como foi, mas participamos dessas reuniões junto com os professores para falar da escola,. A gente sempre participa de tudo na escola, a diretora chama pelo menos um de cada setor para participar, uma vez por mês, ou até mais, né, dependendo do assunto que precisa tratar. Acho que assim a gente consegue trabalhar com mais união. (FUNCIONÁRIA 1)

Não me lembro ao certo, mas me lembro que teve pais e professores, os alunos também participaram. Os funcionários também ajudaram, mas a diretora convidava um de cada setor; limpeza, serviços gerais, cozinha, porque não podia deixar o posto sozinho. (FUNCIONÁRIA 2)

O mesmo aparece no relato de uma das mães entrevistadas:

Eu só me lembro que teve reuniões e participaram os pais, os alunos do ensino fundamental 2, os professores e outros profissionais da escola. Teve também uma palestra, se eu não me engano (mãe 1)

Outro ponto que chama a atenção e foi possível identificar na fala de uma das professoras, é que a maior parte da discussão, e principalmente a finalização do PPP foi realizada entre os professores:

Eu fiquei um tempo como coordenadora da escola, quando eu assumi (a coordenação pedagógica) ele já estava sendo construído, então uma parte (do processo) eu participei como gestora. A construção do projeto foi bem tranquila, a comunidade aqui é bem participativa, mas a maior parte do projeto foi discutida com os professores (PROFESSORA 2)

Diante da análise de atas das reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) dos professores nos anos de 2019 e 2020, observa-se que cerca de 73% dos assuntos das reuniões foram destinados ao estudo das concepções; pesquisas sobre as características da comunidade e planejamento das ações para efetivar o que foi discutido. Um dos fatores para essa discussão ter se restringido ao grupo docente traz como fator a pandemia de Covid-19, que instituiu o ensino remoto, conforme aponta a diretora:

A escola já vinha há algum tempo pesquisando sobre a história do bairro, então compilamos tudo isso e junto com os resultados dos Indicadores de Qualidade e construímos o plano de ação, só que aí teve pouca participação dos pais porque culminou de chegar na pandemia, né! Acho que basicamente foi conversar com os funcionários e professores. A cada reunião de pais eu trazia ali uma parte do documento para que eles tomassem conhecimento. (diretora)

Uma das professoras destaca a importância desse processo de construção do PPP para a compreensão da realidade e percepção das fragilidades presentes na escola e seu entorno. Ela diz que a experiência contribuiu para seu trabalho na sala de aula:

Colocamos o “pé na realidade”, é o que eu diria, nós olhamos para a nossa escola, detectamos as fragilidades e propusemos algumas ações e mudanças a partir de nós mesmo, o poder público não nos proporciona tudo. Inclusive me ajudou com a leitura que eu faço da minha sala diariamente, para trabalhar em sala de aula é necessário conhecer a comunidade de uma forma geral. (professora 1)

A professora também exemplifica a postura das famílias em relação ao sentimento de pertença e o diálogo necessário com as famílias:

Eu acredito que com o tempo a comunidade foi desenvolvendo um sentimento de pertença. Então quando a mãe vem aqui falar comigo, ela não vem com aquele receio “vou lá falar com a professora do meu filho e vai ser uma reclamação”, mas sabendo que se a gente tiver um problema, nós vamos resolver juntas. Inclusive elas (as mães) oferecem ajuda, essa semana uma falou “olha vocês vão fazer alguma coisa no fim do ano, eu posso até decorar a escola de graça”. Eu acho muito legal isso, porque o povo tem essa oportunidade de participar e a escola é acolhedora. (professora 1)

Ressalta também a necessidade de escuta da comunidade, um processo que muitas vezes não é fácil, mas é um caminho para a escola que busca relações democráticas:

Acredito que o compromisso é de ser democrático, de dar voz à comunidade e saber da importância de cada um na escola. Além disso, é preciso fazer reavaliações sempre, para saber se deu certo o que foi planejado e o porquê não deu. O que foi positivo e o que precisa mudar. Os pais nos dão um respaldo muito bom, eles têm o diálogo franco, às vezes até desagradável,

mas um desagradável que se torna necessário para resolver uma questãozinha ali ou outra coisinha. (professora 1)

No entanto, apesar dos relatos, há uma delimitação entre a escola e os problemas do bairro, que se evidenciou na Avaliação Institucional Interna, quando a comunidade escolar aponta que a escola não oportuniza situações nas quais os alunos possam pensar em soluções para os problemas locais e que falta um estudo sobre as características do bairro.

Nesse sentido, foi possível observar pelo documento final do PPP, um plano de ação, que foi compartilhado com a SME juntamente com o documento final do PPP, para que a escola possa sanar os problemas identificados na Avaliação Institucional Interna. As ações estão relacionadas com as dimensões abordadas pelo Indique, com destaque para as dimensões que receberam a cor vermelha ou amarela, e que, portanto, demandam atenção pela escola. Um exemplo é que na dimensão Ambientes Educativo a proposta para coibir casos de desrespeito na escola foi a realização de ações como rodas de conversa, Leituras e Bolsão de Ideias consoante com as propostas curriculares de Cultura de Paz, Ensino Religioso e Processos Circulares.

No caso da demanda relativa à melhoria do ambiente físico escolar frente a problemas como: dificuldade de uma constante manutenção nos equipamentos de informática, salas de aulas escuras e mal arejadas, parque inadequado para atender as crianças do Ensino Fundamental I, patrimônios quebrados que precisam ser descartados e despensa da cozinha que não está nos padrões (com janelas amplas e telas de proteção), o documento descreve que a gestão continuará em contato com a SME para resolver os problemas. No que tange à escola relativo a essa dimensão, a proposta no plano de ação foi pintar as brincadeiras no chão do pátio; aumentar a quantidade de vezes que o banheiro é limpo e conscientizar os alunos com constantes diálogo sobre a utilização correta dos banheiros; conversas e orientações aos professores sobre o uso da informática (apesar de a escola julgar que não é sua responsabilidade o fato do professor não saber utilizar); viabilizar as estratégias ambientais do 7R, aplicando as regras ambientais. Há também menção do uso dos recursos do PDDE e da APM para suprir tais demandas.

Observa-se que as maiores dificuldades em relação ao espaço físico que a escola apresenta fica na dependência da SME. Por isso, a gestão democrática observada, mesmo com seus limites, não pode se restringir à escola, mas deve envolver todo o sistema de ensino do município. Uma das funcionárias entrevistadas retrata isso em suas falas, quando lhe é perguntado se ela via as discussões efetivadas na prática escolar:

É...na realidade nem tudo né! Às vezes muitas coisas ficam no papel, não se realiza! Tem coisa que não é só da diretora, precisa de outras esferas para realizar. (FUNCIONÁRIA 2)

Um grande risco que se tem com essa constatação é desonerar as escolas da importância de pensar seu projeto pedagógico, uma vez que com a impossibilidade de resolução dos problemas, podem frustrar-se com a sua implantação. Ademais, as ações planejadas, de certa forma, ganharam uma dimensão na prática cotidiana, conforme observado no cotidiano da escola e no relato da professora a seguir:

A gente (se referindo ao grupo de professores) está sempre vendo o que precisa melhorar ou se precisa mudar algo, porque algumas coisas a gente mexe. Por exemplo, esse ano a gente discutiu sobre diminuir as retenções, aí pensamos em como poderia mudar isso e quais ações eram necessárias para aumentar o índice de aprovações. (Professora 2)

Ainda, observa-se que a comunidade escolar participa, auxiliando a escola com pequenos reparos, como na situação relatada pela mãe, na qual os canos do banheiro quebraram e a diretora informou os pais na reunião do Conselho.

Figura 5: Brincadeiras pintadas no pátio da escola em 2022



Fonte: acervo da pesquisadora.

Cabe ressaltar, que a diretora nos momentos finais de sua entrevista, apresenta suas queixas em relação à exigência de planos, projetos e papeladas, por parte da SME, que burocratizam o trabalho do diretor e retiram a autonomia da escola, afastando o foco na implementação do PPP:

A gente tem que olhar para muitas coisas ao mesmo tempo. Agora estou fazendo nossa avaliação institucional, mas daqui a pouco a gente tem que fazer um documento com a avaliação do plano escolar. Além disso, a escola não tem autonomia para fazer seus projetos, mesmo se identificou necessidade. A gente constrói um PPP que é a cara da escola, em cima da avaliação institucional e com a participação da maioria dos pais, mas tem que fazer projetos e atividades impostas pela secretaria, que nem são necessidades do nosso território. Estou tentando fazer uma avaliação institucional bem legal, ouvindo todo mundo para avaliar o andamento do PPP, o que não vai garantir que a gente coloque em prática e faça todas as

coisas que foram sugeridas. A gente precisa ter foco no projeto político pedagógico, chega de tanto papel e tanto documento! (Diretora)

Isso corrobora com o que diz Paro (2016b, p. 112) que “onde o Estado se faz mais visível e contundente em sua pressão sobre a escola é na maneira burocratizada com que se relaciona com a unidade escolar” e o elemento mais notável é esse acúmulo de trabalho do gestor da escola. Assim, em concordância com o relato da diretora, o autor aponta que esse é um dos graves problemas que afetam diretamente a escola pública, pois exerce controle sobre o trabalho ali desenvolvido, principalmente do diretor da escola, lhe roubando o tempo que poderia empregar no cuidado com o pedagógico e na participação da comunidade escolar.

No entanto, sem desconsiderar o impacto da falta de autonomia da escola e das condições materiais produzidas pela SME, precisamos ressaltar que o PPP é uma oportunidade para que os usuários possam atuar na tomada de decisões e participar efetivamente (AZANHA, 2000). Tanto que os entrevistados, quando questionados sobre como o PPP poderia deixar de ser um documento de gaveta – o que costuma acontecer em muitas escolas - responderam de pronto que a participação é um caminho para sua efetivação no cotidiano:

Na minha opinião acho que tem que ter a participação, de todos né! Pra ele não ficar na gaveta, precisa ter um movimento de todos saberem do que se trata, o que cada uma precisa fazer aqui na escola. (FUNCIONÁRIA 1)

Várias coisas a escola não têm alcance, fica no projeto, no papel mesmo. Eu acho que se as crianças e famílias conhecerem bem o projeto elas podem cobrar, reivindicar. Os familiares das crianças podem se envolver, tentar fazer algo para mudar. Ficar no papel não resolve, tem que buscar ir para a prática, tem que viver a coisa. (MÃE 1)

Acho que é justamente a participação, se a comunidade está envolvida, participando, o PPP vai estar ativo..Eu só acho que aqui nessa escola ele é possível e a gente consegue fazer uma boa parte do que está lá porque a escola é pequena, a maioria dos profissionais estão aqui há um bom tempo, então a gente tem uma equipe constituída. Eu até falo para a coordenadora que a nossa equipe, principalmente de PEB 1, caminha sozinha. Se faltar um dia coordenação ou direção a gente vai continuar fazendo o mesmo. Somos uma equipe que já se constituiu, é lógico que sempre tem um professor novo, mas a gente dá conta. Eu acho que se fosse uma escola que tivesse um número maior de salas a gente não ia ter “pé” pra tudo isso. (PROFESSORA 2)

A professora traz em sua fala alguns determinantes que ela considera importante para efetivar a participação, como o fato da escola ser pequena e de ter uma equipe constituída há um certo tempo. Ela também destaca que mesmo se faltar um dos gestores os professores vão continuar fazendo o mesmo trabalho, pois, segundo ela, o PPP está ativo na escola. Isso é um

fato importante, pois a democratização da escola não pode depender de um diretor democrático ou esperar somente por ações da SME para estabelecer a participação no interior das escolas. De acordo com Paro (2016a, p.26) “se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo coerentemente democrático na escola”. A participação da comunidade escolar é um desafio a ser encarado por todos.

4.4 Dos indicadores ao PPP: a qualidade negociada

Tomamos como referência o conceito elaborado Bondioli (2013) de que a qualidade em educação deve explicitar sua natureza negociável e assim participativa, autorreflexiva, contextual/plural, polifônica, processual e transformadora para analisar o processo de construção do PPP na escola pesquisada. À vista disso, compreende-se que não há um ponto de vista único sobre a escola, mas que o debate entre indivíduos e grupos possa explicitar e definir, nos consensos possíveis, seus valores, objetivos, prioridades e ideias.

Destacamos que, diante da análise dos documentos e relatos dos entrevistados, não é possível dizer como os debates ocorreram e como foram consensualizadas as concepções e propostas de solução presente no documento final do PPP. Constatou-se que a escola pesquisada utiliza desde 2012, em sua Avaliação Institucional Interna, o instrumento Indique (AÇÃO EDUCATIVA, 2013), e na construção do PPP ocorrida entre 2018 e 2019, foi esse movimento que disparou o processo de discussões com a comunidade. Aqui, vale ressaltar que embora ele seja um instrumento elaborado em âmbito nacional e as dificuldades enfrentadas pela escola sejam contextualizadas, os indicadores, trazem reflexões sobre elementos do cotidiano escolar da maioria das escolas.

Embora o uso do instrumental não seja determinante para garantir a atuação da comunidade escolar, pois como será discutido, existem condicionantes materiais, institucionais e ideológicos que impactam a participação, o uso do Indique (AÇÃO EDUCATIVA, 2013) evidenciou, de certa forma, as limitações e potencialidades que ela apresenta, além de promover um “olhar” da comunidade escolar para certas práticas cotidianas.

Cabe ressaltar que, apesar de a escola ter um percurso com o uso desse instrumento de avaliação, observa-se que a dimensão sobre o espaço físico escolar é a que obteve a maior parte das avaliações com a cor vermelha – que indicam situações ou ações inexistentes – pois além de ser um aspecto mais tangível de ser avaliado, a manutenção predial, de acordo com a

diretora, é de responsabilidade da SME, ou seja, o agente responsável pela mudança está distante dos avaliadores. Isso também pode ter relação com o constrangimento das famílias em debaterem sobre os aspectos pedagógicos (PARO, 2016a) com especialistas ou por receio de soar como críticas aos aplicadores da avaliação.

Entretanto, pode-se dizer que algumas questões sobre os aspectos pedagógicos também foram destacadas pela comunidade escolar – mas como pontos de atenção, avaliados com a cor amarela – como a necessidade de democratização da informação utilizando os ambientes virtuais, o trabalho sobre o entorno da escola, a valorização dos textos dos alunos e o aprendizado da leitura e da escrita.

Os dados dessa avaliação e as propostas de solução para os problemas enfrentados aparecem no documento final do PPP e foram compartilhados com a SME. No que tange à escola, houve uma continuidade do processo gerado pela Avaliação Institucional Interna de 2018, apesar do hiato das aulas presenciais devido a pandemia de Covid-19, com o desenvolvimento de assembleias, bolsão de ideias, pintura de brincadeiras no pátio e criação de redes sociais para divulgar as ações da escola.

No processo de discussão das concepções do PPP o documento final registra alguns pontos de vista, principalmente das famílias e alunos, sobre a função social da escola, concepções sobre o ser humano que a escola quer formar, educação, currículo, gestão democrática, avaliação e formação continuada. Destaca-se que o processo de construção do PPP, de acordo com os relatos, foi permeado por reuniões, palestras e assembleias com a comunidade escolar.

Compreende-se também, que um dos passos para a concretização dessa participação é a busca de um conhecimento crítico da realidade, procurando identificar os condicionantes de participação na escola (PARO, 2016b), como será abordado a seguir.

4.5 A escola ante os condicionantes de participação.

Conforme mencionado, não basta requerer a participação da comunidade escolar, seja na elaboração dos PPPs ou nos outros mecanismos colegiados como grêmios, o Conselho de Escola e a APM, se não se realizar uma análise sobre como ela se dá no interior das escolas. Serão elencados a seguir os condicionantes materiais, institucionais e ideológicos (PARO, 2016b) que podem impedir ou dificultar a participação da comunidade escolar, como também serão explicitadas as ações que contribuem para a democratização da escola, a partir da análise dos documentos da escola pesquisada, normativas e organização da rede municipal de

ensino e nos relatos de membros da comunidade escolar sobre o contexto de elaboração do PPP:

4.5.1 Condicionantes materiais de participação

Nos documentos analisados e entrevistas é possível observar a ausência de alguns condicionantes materiais, como a quantidade insuficiente de profissionais para as demandas da escola e a precariedade dos contratos dos profissionais contratados pelas empresas terceirizadas. Os profissionais terceirizados trabalham 44 horas semanais e, segundo os relatos da diretora, a alteração dos horários de trabalho para que estes participem das ações da escola, dependem da anuência das diferentes empresas responsáveis. Foi possível observar na escola, que mesmo uma função que deveria ser realizada por um Inspetor de Alunos, profissional que exerce um trabalho direto com os estudantes, está sob a responsabilidade de Auxiliares de Serviços Gerais terceirizados, por falta de inspetores de alunos concursados. Esse é um dos problemas da rede municipal de ensino, como apontado no Capítulo 2, que conta com quase dois mil profissionais terceirizados, pois não houve concursos para inspetores de aluno e outros profissionais de apoio da escola nos últimos anos.

Além disso, a situação desses trabalhadores é bem diferente daquela dos profissionais concursados do município. Geralmente recebem baixos salários e não possuem plano de carreira para valorização profissional. Há também certa instabilidade em relação aos postos de trabalho (escolas), que podem se alterar de acordo com as necessidades da empresa contratante. Contudo, na escola pesquisada, felizmente, não houve grande rotatividade desses profissionais: existem funcionárias que desempenham a mesma função há 20 anos e, nesse período, foram sendo recontratadas pelas empresas que ganhavam as licitações para atuar nas escolas do município. Ainda, conforme apontado, a lógica da empresa capitalista difere muito das finalidades de uma escola comprometida com a transformação social. Segundo Paro (2002) enquanto a empresa capitalista visa alcançar com grande eficiência seu objetivo último que é a realização da mais-valia, a escola deve ter como foco os objetivos educacionais, baseados na cooperação entre os indivíduos e relacionados aos interesses da classe trabalhadora.

Ressalta-se também a quantidade de professores contratados temporariamente (contratos por até 2 anos, em regime CLT), que representam 43% do total de professores da escola, porcentagem maior que o da rede municipal, que é de 22% (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019a). Esse último dado corrobora com a ideia apresentada anteriormente de que as

escolas mais periféricas, no caso essa de um bairro operário, tendem a apresentar maior rotatividade de profissionais, uma vez que os docentes, ao assumirem os concursos escolhem essas escolas e depois se removem para regiões mais centrais.

A grande quantidade de professores contratados temporariamente tende a ser um obstáculo à participação e implementação do PPP, pois causa uma descontinuidade das propostas, uma vez que esse docente não tem vínculo de longo prazo com a escola. Assim, exige-se também um esforço dos profissionais que permanecem na escola, principalmente dos gestores, que precisam retomar os estudos sobre as concepções, a comunidade e as práticas.

O mesmo problema ocorre em relação à coordenação pedagógica, pois nos últimos quatro anos, a escola teve três coordenadoras pedagógicas diferentes. Essa profissional, juntamente com a diretora da escola, realiza formações e orientações semanais aos professores nos períodos de hora-atividade, em consonância com o PPP, e essa rotatividade no cargo pode atrasar o processo, pois se leva um tempo para que a nova coordenadora conheça a realidade escolar e possa dar continuidade aos estudos e ao planejamento das ações.

Outro ponto a se destacar é que, embora a jornada docente, desde 2001, tenha um período reservado às horas-atividades – com duas horas de HTPC, três horas de Preparo de Materiais e 2 horas para atendimento a comunidade e outros estudos, essa carga é inferior ao um terço da jornada do professor garantido pela Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008). No caso da construção e implementação dos PPPs, os horários remunerados para estudos para sua implementação são importantes na jornada docente.

Ainda, sobre os condicionantes materiais, a diretora apontou que o excesso de burocracia toma-lhe o tempo que poderia ser destinado na atuação com a comunidade escolar. Embora no nível do discurso defenda-se que essa prática pode contribuir com a eficiência pedagógica, na prática, prevalecem os mecanismos relacionados ao controle do trabalho da escola.

Destaca-se que embora os problemas de infraestrutura sejam sempre citados, principalmente na Avaliação Institucional Interna realizada em 2018, pois o prédio é antigo e necessita de uma ampla reforma, não é possível dizer que essas condições tenham sido um impedimento para a participação da comunidade escolar. De qualquer forma, a aparência geral da escola é um elemento central para torná-la um espaço de convivência profícua da comunidade escolar.

4.5.2 Condicionantes institucionais

Na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto, como em algumas redes de ensino, o cargo de diretor é selecionado por meio de concursos públicos, no entanto, na escola pesquisada, há uma situação distinta da maior parte das escolas do município. A direção da escola é ocupada por uma professora, que substituiu a diretora efetiva, e foi indicada pelo Conselho de Escola, pois já estava substituindo a coordenação pedagógica e tinha sido eleita entre os pares da própria unidade escolar. Embora não tenha havido uma ampla participação da comunidade escolar na eleição, essa é, ainda, uma forma mais democrática para o provimento do cargo de diretor do que o concurso público.

Foi possível observar pelos relatos sobre a construção do PPP e nas observações da pesquisadora na escola o compromisso da diretora com a escola: ela reunia pais, alunos, professores e funcionários, acompanhava as atividades dos alunos e tentava “driblar” as dificuldades presentes na escola. Também reivindicou, em sua fala, tempo para atuar junto à comunidade escolar na construção e implementação do projeto da escola. É muito disponível para os alunos, que transitam livremente pela sua sala e foi citada pela maior parte dos entrevistados como alguém muito atuante.

A diretora demonstra muita proximidade com as famílias, principalmente com os pais do Conselho de Escola. Uma das mães disse que ela não toma nenhuma decisão sozinha; quando algum problema surge, procura o colegiado para resolvê-lo. Pode-se dizer pelos relatos que a sua atuação é condizente com as expectativas da comunidade escolar.

Nas entrevistas é possível observar que parte dos entrevistados atribui à diretora as realizações da escola, tanto que uma das funcionárias, quando questionada se o PPP é implementado nas práticas da escola, diz que algumas coisas ficam no papel porque a diretora não consegue realizar tudo. Chama a atenção que, mesmo em situação distinta da maior parte dos diretores das escolas do município, a diretora concentra em suas mãos grande parte das decisões e responsabilidades da escola. Essa posição demonstra como é difícil escapar do poder hierárquico que permeia o cargo da direção.

É incontestável que os condicionantes institucionais não devem se reduzir ao cargo do diretor, apesar da importância da sua natureza democrática, e centrar-se também na superação do caráter centralizador do poder e da autoridade, utilizando para isso, mecanismos institucionais que estimulem a participação escola pública (PARO, 2016a). Nesse caso os colegiados escolares, como o Conselho de Escola, a APM e os Grêmios Escolares têm um papel fundamental na promoção da participação de todos os setores da escola na gestão da escola.

Vale destacar que, nas escolas municipais de São José do Rio Preto, o Conselho de Escola, repetindo a fórmula das escolas estaduais de São Paulo, tem o diretor como presidente nato, reforçando o papel monocrático da sua função e desconsiderando o referendo da comunidade escolar.

Ao analisar as atas de Conselho de Escola da escola pesquisada, observa-se que todas as reuniões foram convocadas pela diretora, apesar de constar na legislação que as reuniões desse colegiado podem ser convocadas por $\frac{2}{3}$ dos seus membros.

Foi possível constatar, pela análise das atas de reuniões dos colegiados, que as reuniões de Conselho de Escola acontecem com as reuniões de APM, uma alternativa encontrada para integrar as discussões dos dois colegiados sem fragmentar as discussões.

Ressalta-se ainda o movimento de participação que a escola realizou durante a construção do seu PPP, com reuniões formais e informais, iniciado com a Avaliação Institucional Interna utilizando os Indiques (AÇÃO EDUCATIVA, 2013) e as consultas a toda comunidade escolar sobre a escola que desejavam.

4.5.3 Condicionantes ideológicos

Na escola pesquisada não foram observados aspectos intensos desses condicionantes, embora seja possível observar a ideia de participação da comunidade como mecanismo para resolver os problemas da escola e nem sempre como poder de decisão. Isso é possível observar nas temáticas tratadas nas reuniões de Conselho de Escola: organização de campanhas de conscientização da comunidade sobre um tema específico, as assembleias dos alunos, as deliberações sobre o uso de verbas recebida e a aprovação de documentos exigidos pelas SME como, calendário escolar e plano escolar.

Os alunos estão inseridos nos colegiados da escola e em outros mecanismos de participação, contudo, ainda observa-se que os seus “olhares” nesses espaços, como as assembleias escolares, estão muito voltados para suas ações, comportamentos e atitudes. Ou seja, eles tendem a reproduzir discursos hegemônicos que atribuem aos alunos os problemas observados. Da mesma forma, nos registros no documento final do PPP, parte das famílias fizeram referência à formação moral dos alunos, quando foram debatidas as concepções da escola, ressaltando que a escola precisa ensinar a disciplina, as regras, os valores morais, preocupar-se com a formação do “homem de bem” e disseram que o ensino “requer uma grande dose de paciência, sabedoria e amor, perseverança e coerência”. Isso indica que, as camadas populares não estão imunes à adoção de concepções e práticas que reforcem a

submissão (PARO, 2016a). Não foram encontrados registros se houve debates com a comunidade sobre a temática, mas a disciplina de Ensino Religioso foi apontada como uma estratégia para coibir casos de desrespeito na escola

Ainda, nos relatos da Avaliação Institucional Interna realizada em 2018 foi apontado que a escola realiza poucas atividades de contextualização do seu entorno e que não há propostas que apoiem os alunos a pensar em soluções para os problemas que identificam no bairro. Isso ficou mais evidente quando houve a remoção da favela do bairro e a escola só foi informada pela SME das transferências dos alunos, ao que parece, não houve, por parte do poder público, o interesse em envolver a escola nesse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o material analisado, pode-se dizer que na escola pesquisada, a partir de diretrizes gerais da SME para a construção do PPP, ocorreu um esforço, com envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar para que o PPP não fosse apenas um documento, mas que fosse vivido e praticado no cotidiano da escola. Houve, no entanto, como se mostrou, desafios na superação do autoritarismo presente nas relações institucionais.

Essa pesquisa buscou apresentar a construção e implementação do PPP como uma instância de participação da comunidade escolar na definição dos seus objetivos educacionais e das formas de alcançá-los. Longe de considerá-lo como a panaceia para todos os problemas encontrados, ele é uma oportunidade para a tomada de consciência dos usuários sobre a escola, a fim de criar propostas de solução para as dificuldades e definir responsabilidades individuais e coletivas visando a melhoria da qualidade do ensino oferecido (AZANHA, 2000).

Após 27 anos da promulgação da LDB (BRASIL, 1996), não houve alterações na perspectiva de implementação da gestão democrática no interior das escolas. A legislação ainda estabelece que a gestão democrática é tarefa exclusiva da escola pública, escamoteando a iniciativa privada desse compromisso, e deixando a cargo dos Sistemas de Ensino sua definição e implantação. Em relação aos projetos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino, a legislação coloca-o como uma incumbência de cada escola e que deve ser elaborado pelos profissionais da educação, sem menção à participação da comunidade escolar. Cabe ressaltar que no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a participação dos pais ou responsáveis na definição das propostas educacionais aparece como um direito no seu artigo 53. É evidente que instituir normas legais, ou modificá-las, não vai, instantaneamente, tornar as relações que acontecem na escola mais cooperativas e horizontais, mas esse é um dos meios para se estabelecer mecanismos de participação que permitam a tomada de decisões pela população atendida, favorecendo assim, o exercício da democracia.

Ainda sobre os Projetos Políticos Pedagógicos, nos últimos 20 anos foi possível observar que as diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação consideram-no como um importante instrumento para consolidar a autonomia e expressão da identidade da escola. O Plano Nacional de Educação, PNE, 2014 – 2024 (BRASIL, 2014), construído a partir das mobilizações desencadeadas pelas CONAES de 2010 E 2014 (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014), também avançou nessa temática e explicitou a necessidade de apoio e incentivo às escolas

para construção de seus PPPs de forma participativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, como uma estratégia para a efetivação da gestão democrática da escola. Da mesma forma, no município em que essa pesquisa se realizou, São José do Rio Preto, o, PME, 2015 – 2025 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015) repete a fórmula do PNE, indicando a necessidade de estímulo às escolas na formulação dos PPPs. Também houve indicações do Conselho Municipal de Educação local para que as escolas construíssem suas propostas pedagógicas de forma democrática.

Assim, tomou-se como objeto de estudo a proposta implementada pela Secretaria Municipal de Educação, a partir do ano de 2018, com vistas a estimular um processo de elaboração de PPPs nas escolas da rede municipal de ensino. Destaca-se a importância do processo instaurando, que iniciou-se com uma diretriz para que todas as escolas do município realizassem a Avaliação Institucional utilizando os Índices (AÇÃO EDUCATIVA, 2013; SÃO PAULO, 2015) e em seguida realizando um processo de formação envolvendo os diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e equipe da SME. De acordo com os documentos analisados, foram nove encontros que mobilizaram discussões sobre a função social da escola, o estudo das concepções de mundo, ser humano, sociedade, conhecimento, educação, educação inclusiva, escola, ensino e aprendizagem, currículo, gestão democrática e participativa, relações interpessoais, formação continuada e avaliação no contexto de elaboração dos PPPs. Além disso, foram realizadas formações, através de palestras, com todos os professores do município.

Em relação à escola pesquisada, mesmo antes de ter um PPP escrito e do movimento para a elaboração dos PPPs em rede, em 2018 e 2019, ela já possuía um PPP de fato, através de seus procedimentos de participação da comunidade, como a Avaliação Institucional utilizando o Índice (AÇÃO EDUCATIVA, 2013). Ademais, destaca-se que as discussões sobre o PPP foram feitas de forma articulada a essa Avaliação Institucional e sempre através de assembleias, palestras e reuniões formais e informais.

Como ressaltamos, é uma escola que foge à regra de parte das escolas do município, é pequena, com menos de 300 alunos, e a diretora, por ser substituta, ingressou no cargo por meio de indicação do Conselho de Escola, cujo compromisso e envolvimento com as ações de participação comunidade escolar ficaram explícitos nos relatos dos entrevistados ou no que se pode observar de sua prática.

Entende-se que é papel dos Sistemas de Ensino criar condições, de forma cuidadosa e ouvindo seus interessados, para que suas escolas construam e implementem seus PPPs, na perspectiva da qualidade negociada, em que todos os atores que a compõem, sejam envolvidos

em partilhar os desafios das escolas. Como apontado, além da realização da avaliação institucional e da construção do PPP, há necessidade da rede municipal de ensino realizar a construção de seus próprios indicadores de qualidade, que sejam uma expressão do pacto entre sistema, escola e comunidade, como fizeram as redes de ensino municipais de São Paulo (SÃO PAULO, 2015) e Salvador (SALVADOR, 2016).

Ademais, a implantação dos PPPs, para que eles não se constituam apenas em uma peça burocrática no interior das escolas e sejam realmente mecanismos de mudança, deve ser apoiada pelas redes de ensino, com recursos para suprir as necessidades apontadas pelas comunidades, que têm conhecimentos importantes sobre os problemas locais.

Considera-se também que essas ações devem estar articuladas com outras políticas que fortaleçam a gestão democrática conferindo maior participação da comunidade nos rumos das escolas. Nesse sentido, faz-se indispensável discutir a função política do cargo do diretor de escola nas escolas da rede municipal de ensino pesquisada, seu ingresso e sua atuação junto à comunidade escolar. Modificar a forma de provimento do cargo, que como vimos, proporciona um controle mais democrático sobre a gestão da escola. Há também necessidade de apoio aos colegiados que existem no interior das escolas, em especial o Conselho de Escola, a fim de que se torne instrumento importante para a gestão democrática, deixando de lado seu aspecto “cartorial” de apreciação de documentos ou de ‘bombeiro’ dos inúmeros problemas que afetam o cotidiano da escola. Já com relação à APM observa-se que a escola pesquisada adotou uma estratégia de reuniões conjuntas dos dois órgãos, isso pode ser uma forma de estímulo e otimização da participação, mas há o risco também do órgão auxiliar (a APM) buscar controlar o Conselho de Escola. Todavia, observa-se a necessidade de estímulo, principalmente do poder público, para que esses colegiados se consolidem como instrumentos para a construção da autonomia da escola, bem como a reflexão sobre o constante risco das práticas autoritárias nos espaços escolares.

Também destaca-se a necessidade de implantação de melhorias de ordem material, que podem interferir diretamente na participação da comunidade escolar, em especial, na garantia de condições de trabalho aos profissionais da educação. Como observado, os condicionantes materiais de participação encontrados na escola pesquisa estão diretamente relacionados com a organização da rede municipal de ensino e podem dificultar a implantação do PPP, como os contratos precários com empresas terceirizadas para o serviço de apoio escolar e rotatividade dos professores e especialistas, devido à falta de docentes efetivos e as transferências destes para localidades mais centrais da cidade.

Para salvaguardar a continuidade desses profissionais nas escolas é necessário a promoção de concursos públicos e incentivo, financeiro e formativo, para permanência dos profissionais nas escolas de regiões periféricas. Há também a necessidade de implantação de um terço da jornada de trabalho docente para estudos, planejamento e avaliação (BRASIL, 2008), regra não integralmente cumprida pela rede municipal.

Por fim, evidenciamos que ter presente a importância da participação da comunidade na escola, como salienta Paro (2016b, p. 396), é “um gesto de esperança nas potencialidades da sociedade civil” e, só assim, haverá condições para pressionar o poder público para prover a escola de autonomia e recursos necessários. Daí a relevância do incentivo e promoção por parte do poder público de práticas participativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa. A gestão democrática na Constituição de 1988 in OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs). **Gestão e financiamento e Direito à educação: Análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001

AZANHA. José Mário. **Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola**. A escola de cara nova. Planejamento. São Paulo: SE/CENP, 2000.

BONDIOLI. Anna. **O Projeto Pedagógico da Creche e sua Avaliação**. Campinas: Autores Associados. 2013.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. **Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências**. 1985.

_____. Decreto de lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. 1943.

_____. **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 2020.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB**. 9394/1996.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 16 jul. 1990

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999: **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009a.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

_____. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192.

_____. Parecer nº 07, de 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** 2010c.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

_____. Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** 2010d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192

_____. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.

_____. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** 2012c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192.

_____. Parecer CNE/CEB nº: 16/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 2012d.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192

_____. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. 2012e.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192.

_____. Parecer CNE/CEB nº 02/2015, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192

_____. Resolução CNE/CP nº 4/ 2018. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018a.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.

_____. Parecer CNE/CEB nº 15/2018, de 04 de dezembro de 2018b. **Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-rcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

_____. Lei nº 14.113, DE 25 de dezembro de 2020 . **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020a.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm

_____. Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023. Homologa o Parecer nº 1/2023/CGVAL/DIFOR/SEB/SEB, da Secretaria de Educação Básica - SEB, que dispõe sobre a definição do Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, para o exercício de 2023. 2023a.

_____. Parecer nº 1/2023/CGVAL/DIFOR/SEB/SEB PROCESSO Nº 23000.000973/2023-49. **Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública para o ano de 2023. 2023b.**

_____. Parecer CNE/CEB nº 08, de 10 de dezembro de 2020. **Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. 2020b.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168161-pce-b008-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.html

_____. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares.** 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Documento técnico contendo estudo analítico sobre o panorama nacional de efetivação da gestão democrática na Educação Básica no Brasil.** 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26111-produto1-panorama-nacional-efetivacao-gestao-democratica-edu-basica-pdf&Itemid=30192

COSTA, Jorge Adelino. Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. **Educação e Sociedade.** 24, Dez 2003, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400011>

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala:** A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez. 2008.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Gestão do Projeto Político Pedagógico:** Entre Corações e Mentes. São Paulo: Editora Moderna. 2005.

FARIA, G. Educação Primária: **O processo de municipalização do ensino.** São José do Rio Preto: THS Arantes. 2007.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Final.** Conferência Nacional de Educação - CONAE. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>

_____. **Documento Final.** Conferência Nacional de Educação - CONAE. 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: Avaliação e contra- regulação na escola pública. **Educ. Soc.,** vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>.

GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização na educação básica. **RPGE-Revista on-line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1355-1376, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232/7966>

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2022.

MARQUES, Vinícius. Justiça impede paralisação de professores em Rio Preto. *Diário da Região*. São José do Rio Preto. 2023. Publicado em 3 de março de 2023 às 19:28. Disponível em <https://www.diariodaregiao.com.br/politica/justica-impede-paralisac-o-de-professores-em-rio-preto-1.1053213>

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf

MURANAKA, Maria Aparecida S.; MINTO, Cesar Augusto. Organização da educação escolar. OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. **Gestão e financiamento e Direito à educação: Análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: a perspectiva das crianças. *in* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Porto, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de construção de conhecimentos acerca da infância: algumas implicações metodológicas *in* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Porto, 2007

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Vitor Henrique. O princípio da Gestão Democrática no contexto da LDB. MINTO et al. **Gestão e financiamento e Direito à educação: Análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. *In*: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 11-38.

_____. Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Cortez. 4ª edição. 2016a.

_____. Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Editora Cortez. 4ª edição. 2016b.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cad. Pesqui.** 44, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142946>

PINTO, José Marcelino Rezende. **Administração e liberdade: um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei nº 6354, de 12 de julho de 1996. **Cria o Conselho Municipal de Educação**. 1996.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento Estratégico, 15.ed. Ciência, Tecnologia e Inovação. **Conjuntura Econômica de São José do Rio Preto**. 2000a. Disponível em: https://www.riopreto.sp.gov.br/wp-content/uploads/arquivosPortalGOV/planejamento/42190_2000.pdf

_____. Lei nº 8053, de 04 de setembro de 2000. **Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e Estabelecer Normas Gerais para a sua adequada implantação**.2000b.

_____. Lei complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001. **Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de São José do Rio Preto e dá providências correlatas**. 2001a.

_____. Indicação CME nº02/2001. **Estabelece diretrizes sobre a construção coletiva da Proposta Pedagógica das Escolas Públicas do Sistema Municipal de Ensino**. Conselho Municipal de Educação. 2001.

_____. Decreto nº 12.301, de 24 de março de 2004. **Aprova estatuto padrão da Associação de Pais e Mestres - APM das unidades escolares do município de São José do Rio Preto**. 2004.

_____. **Conjuntura econômica de São José do Rio Preto** - organizador Orlando José Bolçone ; coordenação Emília Maria Martins de Toledo Leme - 21 ed. - São José do Rio Preto, SP : Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão Estratégica, 2006. Disponível: https://www.riopreto.sp.gov.br/wp-content/uploads/arquivosPortalGOV/planejamento/42199_2006.pdf

_____. Lei Complementar nº 229. **Altera dispositivos da lei complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001 - estatuto do magistério público municipal, conforme estabelece e dá outras providências e revoga a lei nº 8484/01, que dispõe sobre a gestão democrática da escola pública**. 2007a.

_____. Lei nº 9943, de 31 de agosto de 2007. **Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e controle social de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básico e de Valorização dos Profissionais da Educação**. CONSELHO FUNDEB. 2007b.

_____. Lei nº 10.317, de 31 de dezembro de 2008. **Altera o artigo 2º da lei nº 6.354, de 12 de julho de 1996. Cria o Conselho Municipal de Educação**. 2008.

_____. Lei Nº 11.767, de 22 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação – PME.** 2015.

_____. Deliberação CME nº 01/2017. **Dispõe sobre critérios para alteração de módulo de pessoal em escola da rede municipal de Ensino de São José do Rio Preto.** 2017

_____. Resolução SME nº 01 de 17 de janeiro de 2018 **Regulamenta os artigos 23 e 24 da Lei Complementar nº. 138/01 que tratam das substituições nos impedimentos legais e temporários do Especialista de Educação da Rede Municipal de São José do Rio Preto.** 2018a.

_____. Lei nº 13.016 de 23 de agosto de 2018. **Dispõe sobre a instituição do Conselho de Escolas nas escolas municipais e conveniadas do Sistema Municipal de Ensino.** 2018b.

_____. Resolução SME nº 13, de 17 de outubro de 2018. **Estabelece as diretrizes para implementação do processo de Avaliação Institucional Interna da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino do Município de São José do Rio Preto.** 2018c.

_____. **Projeto Educativo e Plano de Trabalho. Secretaria Municipal de Educação.** São José do Rio Preto, 2019a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1V13TCiloxR2rvykPBcesYpm9jSDDT6EN/view>.

_____. **Orientações para organização escolar.** Secretaria Municipal de Educação. São José do Rio Preto, 2019b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1YvXkrpO8Yo9Zow8sVCwJvnM8lsaFGAsa/view>

_____. **Convocação SME Nº 16/2019.** A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, CONVOCA os senhores Supervisores de Ensino, Diretores e Coordenadores Pedagógicos para 1ª Reunião Formativa do Trio Gestor.. 2019c. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/resolucoesecomunicados>.

_____. **Pauta do 1o Encontro Formativo de Trio Gestor de 11 de abril de 2019.** 2019d. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educadores/trio-gestor/primeiro-encontro-11-de-abril>

_____. **Pauta do 2o Encontro Formativo de Trio Gestor de 16 de maio de 2019.** 2019e. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educadores/trio-gestor/segundo-encontro-16-de-maio>

_____. **Pauta do 3o Encontro Formativo de Trio Gestor de 13 de junho de 2019.** 2019f. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educadores/trio-gestor/terceiro-encontro-13-de-junho>

_____. **Pauta do 4o Encontro Formativo de Trio Gestor de 04 de julho de 2019.** 2019g. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/ensino-fundamental-anos-iniciais/forma%C3%A7%C3%A3o/trio-gestor>

_____. **Pauta do 5o Encontro Formativo de Trio Gestor de 04 de julho de 2019.** 2019h. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educadores/trio-gestor/quinto-encontro-08-de-agosto>

_____. **Pauta do 6o Encontro Formativo de Trio Gestor de 04 de julho de 2019.** 2019i. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educadores/trio-gestor/sexta-encontro-12-de-setembro>

_____. **Pauta do 7o Encontro Formativo de Trio Gestor de 04 de julho de 2019.** 2019j. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educadores/trio-gestor/s%C3%A9timo-encontro-03-de-outubro>

_____. **Pauta do 8o Encontro Formativo de Trio Gestor de 04 de julho de 2019** .2019k. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educadores/trio-gestor/oitavo-encontro-07-de-novembro>

_____. **Pauta do 9o Encontro Formativo de Trio Gestor de 04 de julho de 2019.**2019l. Disponível em: <https://digital.educacao.riopreto.br/educadores/trio-gestor/nono-encontro-05-de-dezembro>

_____. **Documento orientador: Diretrizes e protocolos para o retorno às aulas presenciais.** 2020. Disponível em: <file:///D:/Downloads/-%20Documento%20Orientador%20Retorno%20as%20Aulas.pdf>

_____. Secretaria Municipal de Planejamento Estratégico, 36.ed. Ciência, Tecnologia e Inovação. **Conjuntura Econômica de São José do Rio Preto** / organizada por Orlando José Bolçone e Juliana Conceição da Silva Rego. 36. ed. Secretaria Municipal de Planejamento Estratégico, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2021a.

_____. Instrução Normativa SME No 03/2021 **Estabelece procedimentos para a avaliação e finalização do ano letivo de 2021 nas unidades escolares de Ensino Fundamental e EJA.** Secretaria de Educação. 2021b.

_____. Portaria SME nº 200/2022 **Dispõe sobre o agrupamento dos órgãos que compõem o sistema municipal de ensino para supervisão.** Publicado no Diário Oficial de São José do Rio Preto em 11 de maio de 2022. 2022a.

_____. Resolução SME nº 12/2022. **Regulamenta os artigos 23 e 24 da Lei Complementar nº 138/2001 que tratam das substituições nos impedimentos legais e temporários dos Especialistas de Educação da Rede Municipal de Ensino do Município de São José do Rio Preto.** 2022b.

_____. **Plano Municipal de Prevenção, Enfrentamento e Atendimento às Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência.** Comitê de Gestão Colegiada da rede de cuidado e de proteção social das crianças e dos adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. 2022c. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/wp-content/uploads/arquivosPortalGOV/cmdca/Plano%20Municipal%20de%20Preven%C3%A7%C3%A3o%20Crian%C3%A7a%20e%20Adolescente.pdf>

_____. Lei Complementar nº 706. **Reajusta e institui novas Tabelas Salariais para o Funcionalismo Público Municipal e dá outras providências.** 2023a.

_____. Lei Complementar nº 709 de 12 de abril de 2023. **Institui novas Tabelas Salariais para os Profissionais da Educação deste Município: PEB 1, PEB 2 e Especialistas; e dá outras providências.** 2023b.

SAMPIERI, Roberto Hernández et al. **Metodologia de Pesquisa.** 3 ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2010.

SALVADOR. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador.** 2016.

SÃO PAULO. Lei nº 444, de LEI COMPLEMENTAR Nº 444, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1985 **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.** 1985.

SÃO PAULO. PARECER CEE Nº 67/98 – CEF/CEM – Aprovado em 18 de março de 1998. **Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.** 1998. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E16_PARECER%20CEE%20N%C2%BA%206798.pdf.

SÃO PAULO. Decreto nº 10.623, de 26/10/1977. **Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas.** 1977.

SÃO PAULO. Decreto nº 11.625, de 23/05/1978. **Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau.** 1978.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista.** – São Paulo : SME / DOT, 2015.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei do Senado nº 94, de 2015. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a gestão democrática nas escolas.** 2015. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119943?o=c>.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** Editora Cortez: 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola. VEIGA, Ilma Passos Alencastro da; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do Projeto Político-pedagógico.** Campinas: Papyrus. 2001.

VEIGA. Ilma P. Alencastro. O Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. in VEIGA. Ilma P. Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 29 ed. Campinas- SP: Papyrus Editora, 2013.

ANEXOS

Anexo A - Quadro “ Instrumentos de coletas de dados da pesquisa na escola”

	Análise documental	Entrevistas
Quem participa?	Pesquisadora com materiais disponibilizados pela escola e pesquisas realizadas	<ul style="list-style-type: none"> ● 2 professores que participaram do processo de elaboração do PPP; * ● 2 gestoras: a diretora e coordenadora pedagógica. ● Alunos do 5º e 9º anos (conversa com um grupo de alunos) ● 2 pais*. ● 1 funcionário*.
Objetivos	Analisar o processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico por meio de documentos produzidos pela escola e Rede Municipal de Ensino;	Coletar dados sobre o processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico;
Materiais	Registro do Projeto Político Pedagógico, planos anuais da escola, Resoluções e demais legislações produzidas no âmbito municipal, estadual e nacional Atas das reuniões de elaboração dos procedimentos.	Roteiro

*De preferência membros do Conselho de Escola

Anexo B - Roteiro de entrevista com gestores, professores, pais e funcionários.

Entrevistado: (idade, gênero e cargo)

Introdução: Descrição geral do projeto (objetivos, motivo pelos quais os participantes foram escolhidos, utilização dos dados)

1-Você acha que a escola tem que ter um Projeto Político Pedagógico?

2-Como foi o processo de construção do Projeto Político Pedagógico nesta Unidade Escolar? Quem participou? Em quais momentos?

3-Quais outros mecanismos de participação existem na escola (Conselho de Escola, APM, Grêmios, etc) ? Você observou alguma alteração na participação nesses colegiados após o PPP?

4-Esse processo de construção trouxe contribuições para o trabalho realizado na Unidade Escolar? Quais, na sua opinião?

5-Quais os desafios para o PPP deixar de ser um documento em uma gaveta e, de fato, influenciar na vida de uma escola?

Anexo C - Roteiro de entrevista com alunos*.

Entrevistados: (idade, gênero, tempo que estuda na escola, região da cidade que mora, etc)

Introdução: Descrição geral do projeto (objetivos, motivo pelos quais os participantes foram escolhidos, utilização dos dados)

1- Vocês gostam de frequentar a escola? Sim, não e Por quê?

2- As pessoas que trabalham na escola gostam do trabalho que fazem?

3- O ambiente da escola favorece a amizade entre todos (entre alunos e alunos; entre professores e alunos; entre os professores, etc.)?

4- Os alunos participam da elaboração das regras e combinados ou contribuem para elaborar outras atividades da escola? - aqui questionar se algum aluno lembra do processo de construção do PPP, principalmente na conversa com os adolescentes.

5- A escola possui Grêmios? Quem participa? Como foi o processo de escolha? Realiza assembleias? Como é a organização?

***Questões baseadas nas questões da Dimensão Ambiente Educativo dos Indicadores de Qualidade (AÇÃO EDUCATIVA, 2013)**

Anexo D - Trechos do PPP da escola pesquisada





2. APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP), também denominado Plano de Gestão é uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Ele deve ser construído de forma democrática, com a participação de toda a comunidade, pois é o documento que define as intenções da escola sobre o tipo de ação educativa que se quer realizar. É o resultado do desejo coletivo e constitui-se em um compromisso de todos em alcançar as metas estabelecidas após a discussão e a participação de todos.

Para a construção desse PPP, foram realizadas reuniões com pais, alunos, funcionários e professores, onde eles foram separados em grupos para discutirem sobre os indicadores. Em um segundo momento nos reunimos para falar sobre as considerações de cada grupo. Os textos foram organizados e enviados para cada responsável dos alunos para que eles dessem suas considerações gerais e devolvessem para a escola olhar e redigir a função da escola e as concepções. Após os textos prontos discutimos o plano de ação com toda a equipe escolar, pais e alunos. Durante o planejamento fizemos uma revisão de tudo e começamos mostrar os textos aos pais durante as reuniões de pais.

I. FUNÇÃO DA ESCOLA

FUNÇÃO DA ESCOLA PARA A E. M.

Para 70% envolvidos na escuta e elaboração deste Projeto Político Pedagógico, as funções primordiais da escola são: 1) garantir a aprendizagem no campo das áreas do conhecimento; 2) agregar e produzir mais conhecimentos; 3) assegurar a



formação integral do aluno, na qual procura-se garantir o desenvolvimento de todas as suas dimensões, sendo elas: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Dos atores que participaram dessa construção, 67% acredita que a escola deve, junto à família, formar cidadãos capacitados para viver no mundo, ensinando aos alunos disciplina e a importância das regras e dos valores morais. Também se faz relevante a importância da parceria entre escola e família, entendendo que essa parceria é estabelecida para o "bem comum", lembrando que a escola tem a função de complementar os valores, pois alguns ensinamentos devem partir dos pais e/ou responsáveis, não sendo assim, ação exclusiva da escola.

Cerca de 56% dos participantes elencaram a necessidade de ensinar o respeito ao próximo para vivermos harmoniosamente em grupo, bem como a importância de que nossos alunos sejam capazes de ter suas próprias opiniões e de serem adultos autônomos e protagonistas de suas histórias, acreditando que, dessa forma, seja possível transformar a nossa sociedade. 53% deles acredita que a escola tem o dever de ajudar os alunos a respeitar as diferenças, promovendo a inclusão em todas as suas vertentes, e de estabelecer parcerias produtivas, não só com as famílias, mas com toda a comunidade escolar promovendo ações coletivas para que tais objetivos sejam alcançados. Conforme exposto pelos participantes, por meio da escola, é possível garantir igualdade de oportunidades. A comunidade da [REDACTED] entende que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, estão elencadas as opiniões de alguns pais:

- "A escola junto com a família é a base de toda a educação".
- "A escola é a primeira ferramenta para que possamos ser livres e capazes de fazermos nossas escolhas para a vida toda".



PREFEITURA DE
RIO PRETO

• “A escola é a primeira instituição que as crianças conhecem depois da família, é o lugar onde elas deixam de pertencer exclusivamente ao mesmo grupo para se integrarem em uma comunidade mais ampla, em que os indivíduos estão reunidos por uma afinidade e trocas de conhecimento e socialização”.

• Agora, apresentaremos algumas citações dos alunos:

• A escola é a chance de termos um futuro melhor”;

• “Ajuda ter responsabilidade”;

• “É um espaço de interação”;

• “Ensina a conviver com as diferenças”;

• “Prepara os alunos para a caminhada da vida”;

• “Auxilia para ter uma profissão”;

• “Na escola, aprendemos o que não se aprende em casa”;

• “É um degrau para atingir os objetivos”;

• “É um lugar para: brincar, fazer atividades, de ter respeito, divertir-se, comer comida saudável, fazer amizades, receber bons conselhos, ajudar a realizar sonhos, arrumar um bom emprego, formar pessoas de bem, aprender com os erros, trabalhar as qualidades e a mente.



PREFEITURA DE
RIO PRETO

III. CONCEPÇÕES

Concepção de Ser Humano

O ser humano é um ser biológico, cultural, social e histórico e em permanente construção. Por isso, necessitamos respeitarmos mutuamente, a diversidade, a pluralidade e multipluralidade. Morin (2014), ao se referir sobre a complexidade do ser humano, afirma que: "o ser é, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural", em consonância a esse pensamento, entendemos que devemos formar um cidadão que entenda o sujeito tanto biológico como social, ou seja, que ele saiba cuidar de si e do meio ambiente, e que tenha sentido de pertencimento ao mundo de forma contextualizada e também, na comunidade em que vive, como um ser capaz de interagir e colaborar na resolução dos problemas que surgirem no seu meio natural e social. Considerando a visão da comunidade escolar, cerca de 98% dos pais, quando questionados, acreditam que quando pensamos em formar alguém esperamos que seja: "do bem", que respeite a opinião dos outros, tenha respeito à liberdade religiosa, tenha boa conduta, seguindo os valores morais da sociedade em que está inserido; seja fraterno com as pessoas, com o ambiente e com o mundo; seja crítico, independente, proativo, responsável, honesto, formador de opiniões e valorize o conhecimento. Vale ressaltar que Paulo Freire nos faz refletir sobre a relação entre Mundo/Homem/Sociedade, visto que "estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros".

Concepção de Sociedade

Para falarmos sobre a concepção de sociedade com a comunidade escolar, convidamos a palestrante professora Jocelaine Junqueira, formada em Marketing e direito; mestranda pela FAMERP; atua como formadora da Justiça Restaurativa; possui formação em Mediação e Conciliação Judicial; formação em MBA pelo INPG em Gestão Executiva Empresarial; é professora e palestrante; atua com Círculo da Cultura



PREFEITURA DE
RIO PRETO

de Paz, atua na Vara da Infância e Juventude, na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo (CASA) de Mirassol, Instituto As Valquírias e em escolas.

Após realização da palestra intitulada: "A vida humana é coletiva", fizemos uma tempestade de ideias para organizar a concepção de nossa comunidade sobre "sociedade".

Tempestade de ideias:

- Respeitar o lugar que vive;
- Justiça;
- Igualdade e equidade;
- Respeitar o próximo;
- Sem preconceito;
- Paz;
- Amor;
- Bondade;
- Caridade;
- Enfatizar os deveres;
- Respeito às leis;
- Inclusão Social;
- Mais educação;
- Acreditar que é possível melhorar;



PREFEITURA DE
RIO PRETO

- Que as diferenças não sejam resolvidas com violência;
- Valorizar e pensar no coletivo;
- Tolerância;
- Companheirismos;
- Compaixão;
- Entender a necessidade do outro;
- Fé;
- Esperança;
- Compreensão;
- Fraternidade.

Depreende-se da discussão realizada que esperamos uma sociedade colaborativa/cooperativa, plural e justa, na qual, se cada um fizer a sua parte, alcançaremos êxito. Entendemos que quando falamos em sociedade é preciso falar sobre mudanças. A sociedade é campo das manifestações e interações humanas. Dessa maneira, o fortalecimento do exercício cidadão na escola é essencial para que se promova uma sociedade bioeticamente sensível que respeite à alteridade do ser humano:

É na escola que iniciamos o nosso aprendizado sobre como sermos cidadãos. É lá que temos as primeiras noções sobre direitos e deveres, ordem estatal e civil, sobre as leis civis e estatais que regem a sociedade. Cabe à escola o importante resgate dos valores ligados à identidade e ao pertencimento, ferramentas importantíssimas para a atuação cidadã no espaço público local. Espera-se que a concretização de uma cidadania local seja o ponto de partida para a participação cidadã em todos os níveis, para que, finalmente, se efetive o Estado Democrático de Direito proclamado pela nossa Constituição Federal/88. Somente após essa efetivação é que poderemos iniciar a construção de uma cidadania global (CALLAI; ZENI, 2011, p. 76-77).



Por fim, acreditamos que devemos agir no "micro" para fazermos a diferença no "macro", corroboramos com as ideias do sociólogo Beck (1999) que diz que devemos "pensar globalmente e agir localmente", ou seja, cada um faz a sua parte no meio em que vive, sempre considerando o bem comum e o impacto de suas ações no mundo. Beck (1999) traz o sentido de pensar os problemas de maneira global e holística, na nova realidade mundial pós-industrial. A variável ambiental é o pano de fundo para a concretização do compartilhamento solidário de responsabilidade entre os espaços públicos e os espaços privados, com o objetivo de garantir um futuro com sustentabilidade.

Concepção de Conhecimento

O conhecimento precisa ser significativo e não pode ser fragmentado; através do conhecimento proporcionamos oportunidade de escolhas para todos. A apropriação do conhecimento possibilita a reflexão crítica e não a mera transmissão de conteúdo.

Segundo Morin (1986, p. 15), "o conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, no sentido que é de maneira inseparável ao mesmo tempo físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social", sendo assim, o conhecimento é a transformação do mundo em que vivemos.

De acordo com 93% dos pais, a escola é a base do conhecimento e da aprendizagem, porém eles verbalizaram que embora a escola tenha seu papel, a família faz parte também desse processo, sendo os primeiros a colaborar com o conhecimento, pois o conhecimento também se adquire em outros lugares e ambientes.

A seguir, serão elencadas as opiniões de alguns pais:

- "A concepção de conhecimento e aprendizagem se dá a todo momento, numa relação sujeito-objeto no dia-a-dia, na vivência de mundo e/ou observando a realidade".



PREFEITURA DE
RIO PRETO

- “Toda essa responsabilidade adicional mostra que a escola se tornou realmente a extensão do lar e justamente por isso ela traz a importância de valorizar cada aluno como indivíduo, já que a realidade e a necessidade de cada lar e cada família também se diferenciam uma da outra”.

Concepção de Educação

Educar é libertar o homem da condição de sujeito passivo (FREIRE, 2016) ou seja, dar condição para que ele não seja manipulado, sendo este um direito que deve ser assegurado aos educandos por meio do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Freire (2016) alerta para a necessidade de rompermos com uma educação bancária e desenvolver a dialogicidade nos processos de ensino-aprendizagem, tendo como um dos focos a reflexão sobre a situação do ser humano “[...] sobre seu ambiente concreto, que o homem se tornar sujeito. Quanto mais refletir a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele “emergirá”, plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre a realidade” (FREIRE, 2016, p. 68).

Hoje percebemos que o aluno é o sujeito e não mais o objeto dessa educação e isso quer dizer que ele deixou de ser reativo e passou a ser proativo e protagonista em seu processo dentro da educação. Sendo assim, a concepção de educação nos remete a um processo de humanização, em que proporciona ao sujeito ser o protagonista de sua própria história, tendo em vista a mediação da ética e da cidadania.

Dos pais participantes da pesquisa para o desenvolvimento desta concepção, 82% concordam com a ideia de protagonismo, enquanto que 18% enxerga a educação como uma questão de disciplina e regras e, nesse caso, verbalizam que esta é uma função da família, ou seja, para a escola cabe somente transmitir o conhecimento.

A seguir, serão elencadas as opiniões de alguns pais:

- “A educação deve instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender a ação exercida”.



Concepção de Ensino Aprendizagem

O ensino, por meio da aprendizagem, deve cooperar para que o aluno transforme-se em um cidadão de respeito, responsável, crítico e independente. Através do ensino podemos auxiliar a desenvolver o pensamento para que não sejamos manipulados, desde que, a aprendizagem tenha acontecido. Ensino e aprendizagem precisam caminhar juntos; quem ensina tem coisas para aprender e quem aprende tem coisas para ensinar, sendo assim, precisamos partilhar saberes adquiridos num processo que rompa com a simples memorização de conteúdos:

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. [...] na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente -, o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2019b, p. 96-100).

Para ocorrer o processo de ensino-aprendizagem é necessário que as ações de ensinar preparem o aluno para compreender o mundo social e agir de acordo com as situações e elementos que o coloque em conformidade com o mundo em que vive.

Dos pais que participaram da elaboração deste conceito, 98% concorda e acrescenta que o ensino e a aprendizagem dão ao aluno a oportunidade de igualdade, colabora para que o aluno seja um cidadão de bem e capaz de formar sua própria opinião, agrega conhecimento e sabedoria e que, quanto mais aprendemos, mais interagimos com o mundo.

A seguir, elencamos algumas contribuições de pais:

- “O desenvolvimento das competências é importante para a inserção construtiva do aluno em seu contexto de vida”.
- “A aprendizagem do aluno acontece através de um processo de interação”.
- “Requer uma grande dose de paciência, sabedoria e amor, perseverança e coerência, para conseguirmos

estabelecer limites sem podar a criatividade nem sermos autoritários”.



Entendemos que a Formação Continuada se faz necessária a todos os profissionais que trabalham na escola, visto que, todos são educadores dentro do espaço escolar e todos estão em contato com os estudantes e participam das decisões da escola. É necessário contemplar a teoria e prática para todos os atores dentro do ambiente escolar, proporcionando a todos uma constante ação/reflexão/ação.

Obviamente o foco principal da escola é aprendizagem e formação integral do aluno, sendo assim, a formação do professor relacionado ao ensino-aprendizagem deve ter uma atenção redobrada.

Concepção de Avaliação

Na concepção de avaliação trataremos de forma ampla, pensando desde a avaliação institucional até a avaliação dos alunos. Nossa escola tem uma concepção de avaliação numa perspectiva emancipadora, buscando, analisando os objetivos e o processo dos conhecimentos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), sempre com aspecto diagnóstico para entendermos as dificuldades e os objetivos que não foram alcançados.

Não só avaliamos a aprendizagem dos alunos como avaliamos os processos e a escola, usamos a avaliação institucional como forma de crescimento e discutimos juntos (alunos, professores, funcionários, comunidade) os elementos necessários para crescermos enquanto comunidade escolar. Não podemos esquecer que a avaliação serve também para garantir a qualidade dos processos. A avaliação Institucional deve envolver todos os atores, segundo Freitas et al (2021, p. 30) "precisamos negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados ... a avaliação institucional é interna".

Acreditamos que, a partir da avaliação, temos a oportunidade agir, para Hoffmann (2005) a avaliação deve ser a reflexão transformada em ação que, conseqüentemente, nos impulsiona para novas reflexões. A comparação de Vaccari e Onofre (2010), na qual elas dizem que a avaliação não pode ser uma fotografia, mas sim um filme que leva em conta a história do aluno e da instituição, é o patamar no qual nossa escola quer alcançar:



PREFEITURA DE
RIO PRETO

Caracterização dos Elementos Humanos

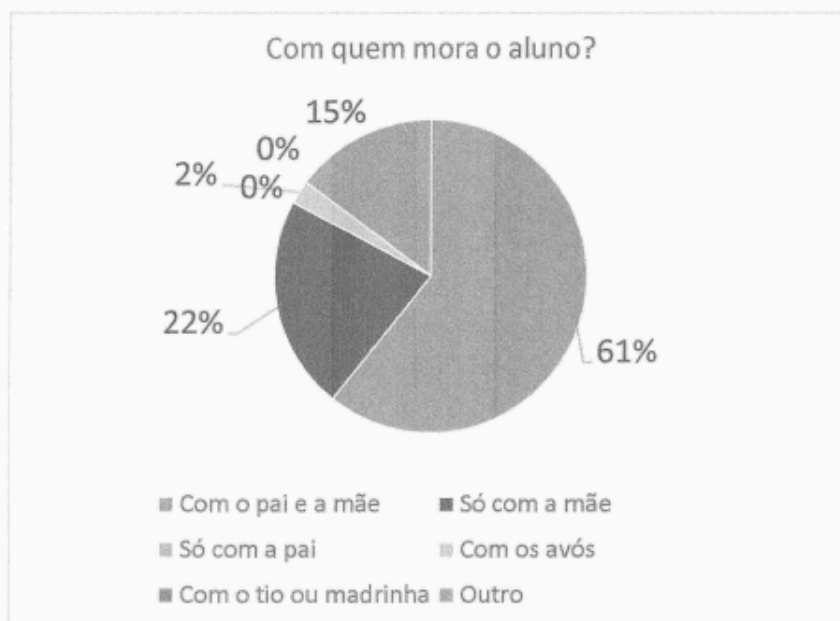
Na Escola Municipal [REDACTED] contamos com uma diretora que é professora na própria unidade e agora está em substituição, já que a diretora titular encontra-se afastada para prestação de serviços na Secretaria Municipal de Educação, e uma Coordenadora Pedagógica que assumiu o concurso no ano de 2021. No Ensino Fundamental I temos sete professoras, sendo que, atualmente duas estão afastadas, uma para direção desta U.E. e uma para o CEDET, sendo assim, atuam no Fundamental 1, duas professoras de contrato temporário. No Ensino Fundamental II, contamos com nove professores, sendo que quatro possuem sede na escola. A escola conta com um agente administrativo, uma professora readaptada que atua na biblioteca, duas auxiliares de limpeza terceirizadas (ALT-TEC), duas preparadoras de alimento (STARB), uma Auxiliar de Serviços Gerais (DISKLIMPEZA), dois Anjos da Escola (WWS). Atualmente estamos sem estagiárias, pois seus contratos acabaram e, devido à pandemia, estamos sem cuidadora.



PREFEITURA DE
RIO PRETO

DADOS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Gráfico 03 – Dados familiares



Comentários: "Com a mãe, avós e tios." x3;
"Mãe e padrasto." x17;
"Mãe, avó e primos."; "Pai e padrasto."; "Tio e tia."; "Mãe e avó."

Fonte: ACERVO DO AUTOR, 2020.



PREFEITURA DE
RIO PRETO

Gráfico 04 – Dados familiares

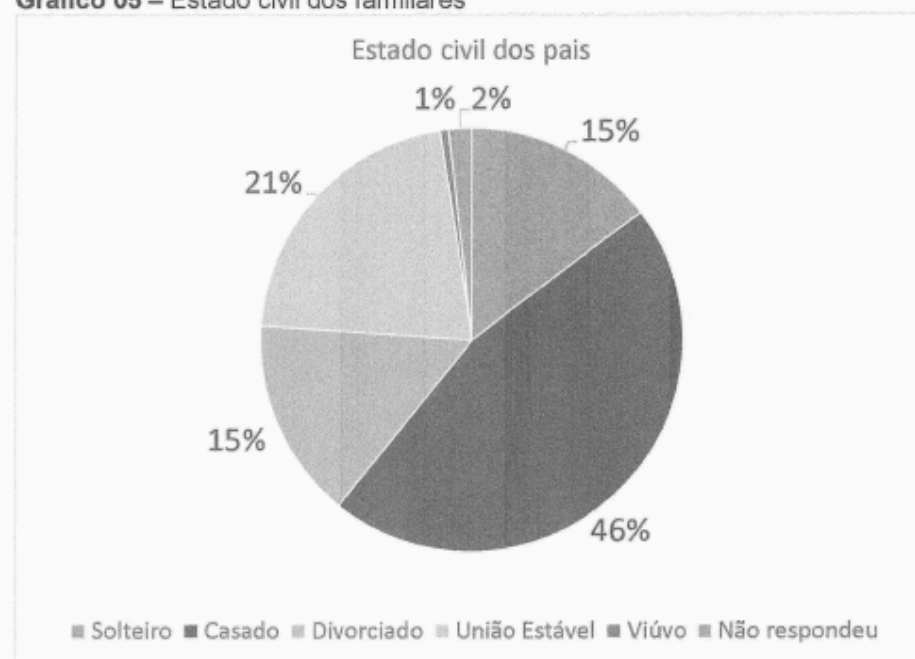


Fonte: ACERVO DO AUTOR, 2020.



PREFEITURA DE
RIO PRETO

Gráfico 05 – Estado civil dos familiares



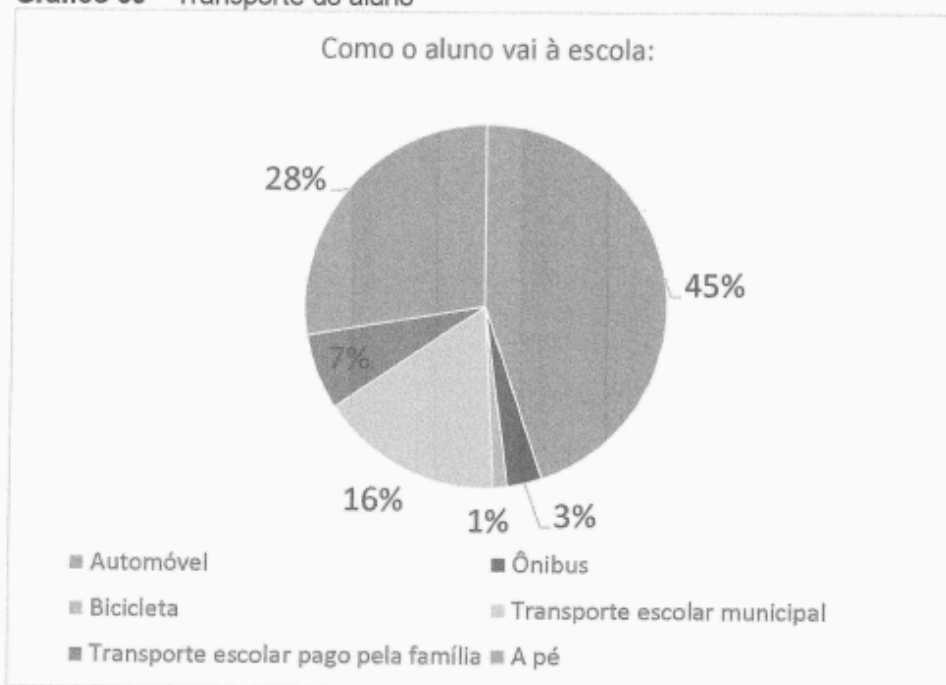
Comentários: "Mãe, avó e tia."; "Mãe e avós." x2; "Avó e tio."; "Mãe e padrasto." x11; "Padrasto." x3; "Mãe ou Pai, e irmãos." x5; "Mãe e tios."; "Mãe, padrasto, vó e irmã." x2; "Tio e tia."; "Pai e madrasta."

Fonte: ACERVO DO AUTOR, 2020.

Gráfico 06 – Renda média dos familiares



Fonte: ACERVO DO AUTOR, 2020.

**Gráfico 09 – Transporte do aluno**

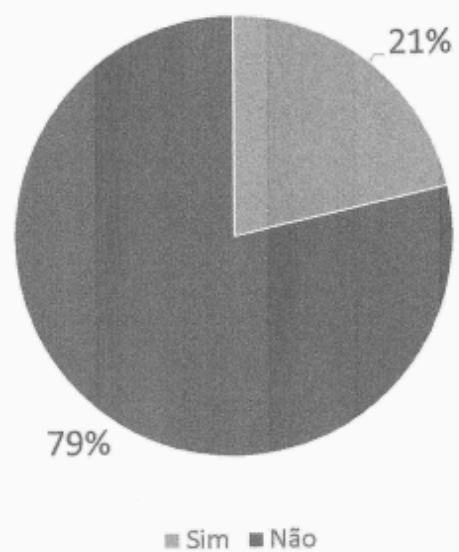
Fonte: ACERVO DO AUTOR, 2020.



PREFEITURA DE
RIO PRETO

Gráfico 14 – Famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família

Você recebe o benefício do Programa Bolsa Família?



Fonte: ACERVO DO AUTOR. 2020.



Podemos observar nos gráficos que foram apresentados que mais da metade dos nossos alunos moram junto com o pai e a mãe e que em 40% desses casos, ambos trabalham para ajudar com as despesas de casa. No que diz respeito ao estado civil, 46% dos pais são casados e na maioria das residências moram de 4 a 6 pessoas.

Mais da metade (54%) tem uma renda familiar de 2 a 3 salários mínimos, 31% ganha um salário mínimo ou menos. No que diz respeito a moradia, 53% tem moradia própria. Apenas 21% recebem o benefício do Programa Bolsa Família.

As principais diversões dos nossos alunos são assistir televisão e brincadeiras livres no quintal ou na frente de casa e passear com a família; as músicas que predominam na casa dos alunos são a sertaneja e a gospel. A religião evangélica conta com 46% das famílias e a católica com 40%.

Em relação a escola, 45% vem de automóvel, 93% demonstram interesse em vir para escola, a maioria dos alunos estudam aqui entre um e 3 anos, 47% dos alunos estudam aqui por ser próximo de casa e 37% procuraram vaga pelo trabalho desenvolvido na escola, 61% acha o ensino daqui ótimo e 35% acredita ser bom, 97% estão satisfeitos com o trabalho da escola e relatam que o filho tem tempo de estudo em casa (89%). Todos os pais participantes da pesquisa concordam que a aprendizagem dos alunos depende da união entre família e escola.

Nossa escola conta com alunos de bairros variados dentro do nosso município, porém a maioria de bairros oriundos dos arredores da escola. Na comunidade os pais acreditam que o que tem de mais importante são as igrejas, o posto de saúde e a escola.

Levando em consideração a caracterização de nossa escola, nos encontramos na zona norte, em uma região com muita vulnerabilidade, em um bairro muito antigo, porém com questões a serem regularizadas, tanto documental quanto de saneamento básico e de vias públicas. É uma comunidade participativa, tanto professores e funcionários quanto a comunidade, respeitam o ambiente escolar, todos os professores tem formação, porém ainda sofremos com falta de professor para substituir quando necessário, a estrutura do prédio é antiga e precisa de muitos reparos de manutenção e infraestrutura. Nas avaliações externas estamos numa crescente, acima da média esperada e melhorando a cada



PREFEITURA DE
RIO PRETO

ano, porém na última avaliação tivemos uma queda, após algumas análises observamos que precisamos fazer um estudo mais aprofundado sobre os motivos pelos quais isso aconteceu, devido a pandemia, foi necessário mudar o foco para outras ações nesse momento.

V. DIAGNÓSTICO DA AVALIAÇÃO COLETIVA REALIZADA EM 2019 E DISCUTIDA EM 2020

Dimensões	Porcentagem	Diagnóstico
Ambiente Educativo	Verde 84% Amarelo 16% Vermelho 0	- Não utiliza redes sociais virtuais; - Tem casos pontuais de falta de respeito dos alunos.
Prática Pedagógica e avaliação	Verde 74% Amarelo 23% Vermelho 3%	- O PPP está em construção; - Não realiza atividades para conhecimento do bairro e aprendizagem dos equipamentos públicos



PREFEITURA DE
RIO PRETO



		<p>(apenas nas ações de combate ao aedes);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de o aluno ter mais clareza no que diz respeito às suas notas e avaliações; - Os alunos não tem orientação de como fazer autoavaliação.
Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	<p>Verde 79%</p> <p>Amarelo 18%</p> <p>Vermelho 3%</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a valorização dos textos feitos pelos alunos; - Embora a escola tenha evoluído nas avaliações externas, tendo uma crescente a cada avaliação e cumprindo as metas estabelecidas



PREFEITURA DE
RIO PRETO

R. [REDACTED]

entendemos que precisamos melhorar o domínio básico da leitura e escrita e matemática quando observado os níveis de proficiência (vide gráficos das avaliações externas abaixo);

- Não é possível utilizar a informática de forma efetiva devido ao mal uso, falta de manutenção da SME, alguém da SME para acompanhar e pela quantidade de computadores disponibilizados.



PREFEITURA DE
RIO PRETO



		Número de funcionários e professores é inadequado, nem sempre temos "coberturistas" para os funcionários e temos uma grande necessidade de professores substitutos.
Acesso e permanência dos alunos na escola	Verde 93% Amarelo 7% Vermelho 0	- Temos dificuldades em alcançar os níveis esperados com aquelas crianças que apresentam defasagem, por diversos motivos: falta de professor PEB II para reforço, horários para reforço por conta da



PREFEITURA DE
RIO PRETO



					<p>maioria dos nossos alunos que fazem projeto no contraturno, fatores que influenciam na aprendizagem (psicológico, fisiológico, etc). Pode-se observar na caracterização da escola que estamos em uma região vulnerável e temos alunos que não tem acesso ao saneamento básico.</p>
<p>Ambiente físico escolar</p>	<p>Suficiência do ambiente físico escola</p>	<p>Qualidade do ambiente físico escolar</p>	<p>Bom aproveitamento do ambiente físico escolar</p>	<p>Média</p>	<p>- Laboratório de Informática: precisa de constante manutenção e nem todos os professores sabem como utilizar;</p>



PREFEITURA DE
RIO PRETO



	Verde 76%	Verde 52%	Verde 58%	Verde 62%	- Banheiro: dificuldade em mantê- los limpos e que os alunos parem jogar os papéis higiênicos no chão;
	Amarelo 19%	Amarelo 29%	Amarelo 35%	Amarelo 28%	- Pátio: não tem brinquedos e as brincadeiras que haviam pintadas no chão apagaram, parque inadequado e insuficiente para atender as crianças do fundamental I, em especial o ciclo I;
	Vermelho 5%	Vermelho 19%	Vermelho 7%	Vermelho 10%	- Não temos nenhuma ação específica sobre



PREFEITURA DE
RIO PRETO



reaproveitamento do lixo e reciclagem, são ações individuais e pontuais;

- Salas de aula: pouco arejadas e escuras, as luzes e ventiladores queimam com frequência e a manutenção é demorada;

- Patrimônios quebrados que precisam ser descartados ou reaproveitados demoram para tomar seus destinos;

- Despesa não está nos padrões exigidos pelo FNDE e



PREFEITURA DE
RIO PRETO



		faltam telas nos outros ambientes da cozinha.
Média	Verde 75% Amarelo 20% Vermelho 5%	

VI. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO/ PLANO DE AÇÃO

1. Dimensões Pedagógicas

Direitos de Aprendizagem garantidos nas dimensões de acordo com a BNCC:

- Conviver;
- Participar;
- Explorar;
- Expressar;
- Conhecer-se;
- Brincar;

Além dos direitos apresentados pela BNCC nosso Plano pretende garantir:

- Conhecimento do ambiente (percepção Ambiental);



PREFEITURA DE
RIO PRETO

- Democratização;
- Autoconhecimento;
- Leitura e escrita;
- Autonomia;
- Acesso aos gêneros textuais;
- Compreender;
- Acesso à informações;
- Contato com as mídias digitais;
- Qualidade no atendimento.

Dimensão Pedagógica	Diagnóstico	Projetos da Escola	Proposta curricular	Metodologia/Ação	Responsável e Prazo	Avaliação
<u>Ambiente educativo</u>	Não utiliza redes sociais virtuais; Tem casos pontuais de falta de respeito dos alunos.	Cultura da Paz Momento Cívico Educação Ambiental	Cultura da Paz; Ensino Religioso; Processos Circulares; Normatização das mídias pela SME;	Rodas de conversa; Leituras; Bolsão de Ideias; Utilização de mídias digitais	Gestores, professores, SME e parceiros. Ano letivo	Análise do comportamento de todos no que diz respeito a empatia, respeito; Avaliação das metodologias que



PREFEITURA DE RIO PRETO



			Utilização das mídias, Whatsapp, e-mail institucional, google meet e google sala de aula.	(Celular, computador, etc); Palestras; Processos Circulares;		alunos e funcionários usam para resolver seus conflitos; Análise do comportamento dos envolvidos, para avaliação formativa.
--	--	--	---	--	--	---

Dimensão Pedagógica	Diagnóstico	Projetos da Escola	Proposta curricular	Metodologia/Ação	Responsável e Prazo	Avaliação
<u>Prática Pedagógica e avaliação</u>	O PPP está em construção.	-----	Construção coletiva e democrática do PPP.	Construção com a participação de todos, desde a avaliação institucional até a	Gestores Ano letivo	Análise do documento pronto.



PREFEITURA DE
RIO PRETO

				organização do documento final; Análise do planejamento individual para o coletivo;		
Não realiza atividades para conhecimento do bairro e aprendizagem dos equipamentos públicos (apenas nas ações de combate ao aedes).	Educação Ambiental	Implementar a educação Integral, incentivar o protagonismo e usar a comunidade escolar dentro das possibilidades, selecionar grupos de estudos com direcionamento e	a	Reuniões, estudos e discussões.	Gestores e professores Ano letivo	Análise de cada proposta a ser selecionada de acordo com as especificidades.



			efeito multiplicador.			
Necessidade de o aluno ter mais clareza no que diz respeito às suas notas e avaliações;	Cultura da Paz	Exercitar o processo autoavaliativo, primeiro de forma coletiva, com todos os professores e funcionários para posterior discussão sobre como fazer com os alunos.	o	Reuniões, estudos e discussões.	Gestores Ano letivo	Avaliar o processo de entendimento a respeito da autoavaliação por meio do processo circular, no fim do ano e no início do próximo.
Os alunos não tem orientação de como fazer autoavaliação (PEB II).						



PREFEITURA DE
RIO PRETO

Dimensão Pedagógica	Diagnóstico	Projetos da Escola	Proposta curricular	Metodologia/Ação	Responsável e Prazo	Avaliação
<u>Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita</u>	Melhorar a valorização dos textos feitos pelos alunos.	Leitura de leite; Pare para Ler	Textos coletivos; Elencar os pontos positivos; Cartas; Livro com textos dos alunos para ficar na biblioteca (semestral); Proposta para valorizar o texto já feito, divulgação, Sarau, coletânea, publicação; Eventos na Biblioteca.	Cada professor dentro do seu currículo e Plano de Ensino, vai trabalhar a produção prevista e organizar os textos. Concomitante, elencar os pontos positivos e produzir textos individuais e coletivos.	Professores e gestores Ano letivo	A disposição dos alunos em querer escrever; Produto final (livro); -Evolução da escrita do aluno; -A avaliação formativa.



PREFEITURA DE
RIO PRETO

	<p>Entendemos que precisamos melhorar o domínio básico da leitura e escrita e matemática quando observado os níveis de proficiência (vide gráficos das avaliações externas).</p>		<p>Leitura e escrita (Cobrança) - Situações de ortografia em todas as matérias; Leitura de deleite; Trabalho com pequenos textos; Filmes (interpretação); Biblioteca (indicações).</p>	<p>Todos os professores ao fazer a correção de suas avaliações e/ou trabalhos farão um levantamento das palavras que foram escritas equivocadamente. Leitura frequentes e incentivo da mesma; Trabalhar pequenos textos durante a aula, relacionados com o componente curricular;</p>	<p>Professores, responsável pela biblioteca Ano letivo</p>	<p>Participação dos alunos Observar os erros ortográficos e interpretação nas atividades e avaliações; Gráficos de retirada de livros na biblioteca.</p>
--	--	--	--	---	---	--



PREFEITURA DE
RIO PRETO



				<p>Variar as formas de abordar os textos para estimular os alunos;</p> <p>Relação de textos com filmes;</p> <p>Estudos sobre gêneros textuais para os professores;</p> <p>Projetos da biblioteca.</p>		
	<p>Não é possível utilizar a informática de forma efetiva devido ao mal uso, falta de manutenção da</p>		<p>Alguém responsável pela sala de informática;</p> <p>Pleitear junto a SME ferramentas e equipamentos;</p>	<p>Contato com a SME, por meio de internos e solicitações;</p> <p>Utilização de celular, tablet e</p>	<p>Gestores e SME</p> <p>Ano letivo</p>	<p>Formativa;</p> <p>Resposta SME;</p> <p>Ferramentas de utilização consciente para o uso do celular.</p>



PREFEITURA DE
RIO PRETO



	SME, alguém da SME para acompanhar e pela quantidade de computadores disponibilizados.		- Adequação às mídias disponíveis; - Normatização da utilização do celular.	afins dos próprios alunos; Formação da equipe para utilização das tecnologias e do espaço do laboratório de informática.		
--	--	--	--	---	--	--



PREFEITURA DE
RIO PRETO



Dimensão Pedagógica	Diagnóstico	Projetos da Escola	Proposta curricular	Metodologia/Ação	Responsável e Prazo	Avaliação
<u>Ambiente físico escolar</u>	Laboratório de Informática: precisa de constante manutenção e nem todos os professores sabem como utilizar;	-----	Secretaria fazer manutenção; Quanto ao professor não saber utilizar entendemos que não é responsabilidade da escola, porém, conversas e orientações podem ser feitas nos HTPC e PPM.	Por meio de internos.	Gestores	Observação do ambiente e dos computadores.



	<p>Banheiro: dificuldade em mantê-los limpos e que os alunos parem jogar os papéis higiênicos no chão.</p>		<p>Aumentar a quantidade de vezes que ele é limpo no dia; Prender o papel higiênico na parede; Conscientização dos alunos; Manter diálogo constante sobre a utilização correta do espaço.</p>	<p>Cronograma com a limpeza; Prender o papel na parede; Diálogo .</p>	<p>Gestores e professores Ano letivo</p>	<p>Observar o banheiro durante o processo.</p>
	<p>Pátio: não tem brinquedos e as brincadeiras que haviam pintadas no chão apagaram, parque</p>		<p>Pintar brincadeiras no chão Parque precisa de mais brinquedos e mais espaço;</p>	<p>Solicitar a Secretaria a pintura e a otimização do parque; Conversar com a APM sobre a</p>	<p>Gestores e APM Ano letivo – longo prazo</p>	<p>Resposta da secretaria.</p>



PREFEITURA DE
RIO PRETO

	inadequado e insuficiente para atender as crianças do fundamental I, em especial o ciclo I;		Arrumar o muro do parque.	utilização dos recursos do FNDE.		
	Não temos nenhuma ação específica sobre reaproveitamento do lixo e reciclagem, são ações individuais e pontuais;		Viabilizar as estratégias ambientais do 7R.	Aplicar as regras ambientais (EA).	Gestores Ano letivo	Avaliação Formativa a partir do desenvolvimento da percepção ambiental.
	Salas de aula: pouco arejadas e escuras, as luzes e ventiladores queimam com		Continuar em contato com a SME para resolver os	Por meio de internos e e-mail.	Gestores Ano letivo	Aguardar as intervenções.



PREFEITURA DE
RIO PRETO

	frequência e a manutenção é demorada.		problemas da parte elétrica.			
	Patrimônios quebrados que precisam ser descartados ou reaproveitados demoram para tomar seus destinos.		Continuar em contato com a SME para resolver os problemas.	Por meio de internos e e-mail.	Gestores Ano letivo	Aguardar as intervenções.
	Despensa não está nos padrões exigidos pelo FNDE e faltam telas nos outros ambientes da cozinha.		Continuar em contato com a SME para resolver os problemas.	Por meio de internos e e-mail; Conversar com a APM sobre a utilização dos recursos do FNDE.	Gestores e APM Ano letivo – longo prazo	Aguardar as intervenções.



2. Fluxo de reprovação e evasão

	2017	2018	2019	2020*	Média
Reprovação	1,79%	3,14%	2,86%	0	1,95%
Evasão	0	0,34%	0	0	0,09%

*Pandemia do Covid-19

3. Estratégias de recuperação (Anexo 1)

Pontos principais:

- Mensurar periodicamente o desempenho dos alunos, por meio da avaliação formativa, levando em consideração seu desenvolvimento individual;
- Oferecer aulas de reforço em grupo ou individual;
- Quando possível definir as metas junto com os estudantes e utilizar estratégias para motivá-los, incentivar e treinar a autoavaliação;
- Utilizar metodologias diferentes a fim de diversificar para o estudante, dando-lhe mais oportunidades;
- Intensificar a comunicação com os pais.

Utilização do tempo e espaço

- A recuperação se inicia dentro da sala de aula, onde o professor respeita as diferenças de cada um;
- Após avaliação diagnóstica serão formados os grupos;



- Discussão entre a equipe para definir como serão os agrupamentos;
- Para a turma da manhã o reforço acontece uma hora depois da aula e para a turma da tarde uma hora antes da aula (já foi explicado em nosso diagnóstico que temos alunos de alta vulnerabilidade e que participam de projetos no contraturno, por esse motivo eles não conseguem comparecer na escola em outro horário);
 - Como foi abordado anteriormente faremos uma parceria com o projeto que os alunos participam para nos ajudar no reforço, uma vez que os horários que acabamos utilizando não favorece o estudo desses alunos;
 - No ciclo III e IV após o diagnóstico de cada bimestre definimos qual o foco do reforço, uma vez que não são todos os professores que dão reforço na escola.

VII. AVALIAÇÕES

As avaliações previstas no plano de ação são avaliadas por meio de observação e instrumentos nos quais nós possamos mensurar o resultado, ou seja, perguntas sobre todas as ações e projetos são respondidas por toda a comunidade escolar e depois são tabuladas.



VIII. Referências

- BECK, U. 1999. *O que é globalização? Equívocos do Globalismo, Respostas à Globalização*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2020.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. 14. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.
- DEMO, P. *Metodologia da Investigação em Educação*. Curitiba: IBPEX, 2005.
- FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.