

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MURILO BARCHE ALVES

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE
PONTA GROSSA/PR: CONTRADIÇÃO, ALIENAÇÃO E UTOPIA**

**PONTA GROSSA
2023**

MURILO BANCHE ALVES

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE
PONTA GROSSA/PR: CONTRADIÇÃO, ALIENAÇÃO E UTOPIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na linha de pesquisa História e Política Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paola Andressa Scortegagna

**PONTA GROSSA
2023**

A474 Alves, Murilo Barche
Projeto Político-Pedagógico de Escolas de Educação Básica de Ponta
Grossa/PR: contradição, alienação e utopia / Murilo Barche Alves. Ponta Grossa, 2023.
145 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna.

1. Educação. 2. Projeto político-pedagógico. 3. Emancipação. I. Scortegagna, Paola Andressa. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

MURILO BARCHE ALVES

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE PONTA GROSSA/PR: CONTRADIÇÃO, ALIENAÇÃO E UTOPIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelaseguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Paola Andressa Scortegagna UEPG (Presidente)

Dr. Rodrigo Diego de Souza - UFSC

Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Paola Andressa Scortegagna, Professor(a)**, em 24/02/2023, às 14:03, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Correia de Paula Marcoccia, Professor(a)**, em 10/03/2023, às 08:26, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informandoo código verificador **1263344** e o código CRC **AD5891A3**.

22.000075963-2

1263344v4

À professora Célia.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível graças ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES).

O primeiro nome que surge à mente no momento de expressar gratidão é o de minha mãe, Célia, que desde cedo, por meio de sua prática pedagógica, estimulou-me a ser professor. Sendo uma das minhas primeiras professoras durante os primeiros anos do ensino fundamental, demonstrou exemplo de profissionalismo e dedicação, pois tive o privilégio de tê-la como professora! Além disso, sempre me apoiou sob qualquer circunstância, e mesmo nas adversidades ofereceu suporte incondicional.

Agradeço à Sofi, que me permitiu vislumbrar a vida de tantas outras formas com sua delicadeza de ser/estar no mundo, proporcionando empolgação e alegria à minha vida.

Obrigado à Carolise, que trocava boas ideias comigo, principalmente quando o tédio batia.

Ao apoio emocional e estímulos inestimáveis da Maria, que sempre demonstrou zelo comigo, com palavras e ações de ternura, profunda gratidão.

Ao Cláudio, que por meio de nossos diálogos enseja a este trabalho, direta ou indiretamente. À Juliana, por esperar diante dos obstáculos.

À professora Paola, uma excelente orientadora, não unilateralmente no sentido acadêmico, mas de vida, com conselhos, conversas e reflexões. É sempre um prazer ouvi-la, seja falando sobre a pesquisa e seus aspectos gerais, seja filosofando sobre a vida. Muito obrigado!

Aos professores da banca, Rodrigo, Vera e Patrícia, pelas contribuições ao trabalho. Suas falas foram extremamente valiosas!

À professora Kelly, que me acolheu no estágio de docência em sua disciplina no curso de Pedagogia, gratidão.

Aos professores do PPGE-UEPG, que proporcionam a todos os pós-graduandos uma excelente formação destinada a ser professor-pesquisador, e a todos os colegas de turma que estiveram, falaram, contribuíram e acrescentaram com seus conhecimentos, dentro e fora de sala de aula.

Ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), inicialmente, por viabilizar e despertar o interesse na produção do conhecimento pela Universidade, e à CAPES, por contribuir financeiramente comigo, desde os primórdios da graduação.

A todos os professores, gestores e alunos que permitiram entrevistá-los para colaborar com nossa pesquisa: meu muito obrigado!

Àqueles que pensam e projetam um mundo melhor, e tentam, de alguma maneira, atingi-lo: minha gratidão. Não desistam, sigam a inspirar, pois eu sou tocado neste processo.

Uma pesquisa acadêmica, usualmente, é direcionada por questões de aprimoramento social, independentemente do campo que se está inserida. Diante disso, o objetivo final de nosso trabalho é (tentar) traçar uma perspectiva de melhora nas condições educacionais, com a finalidade de se atingir um mundo melhor, para todos e todas.

Ah, amigos que estão em segurança
Por que tanta inimizade? Então somos
Inimigos, nós, os inimigos da injustiça?
Se os que combatem a injustiça são vencidos
Não deixa a injustiça de ser injusta!

Trecho de *Contra os Imparciais*, de Bertolt Brecht.

RESUMO

ALVES, Murilo Barche. **Projeto Político-Pedagógico de Escolas de Educação Básica de Ponta Grossa/PR: contradição, alienação e utopia.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

A conjuntura política brasileira efetua severa influência na Educação desde que esta passou a ser de caráter obrigatório. A exemplo dos períodos recentes da história do Brasil, como durante a Ditadura Militar, e na recente globalização, conectada à conjuntura da totalidade mundial, a Educação do país sofreu diversas reformas e reformulações, principalmente com o advento e expansão do modo de produção capitalista após a década de 1980. Ainda, especialmente após a Constituição Federal de 1988, emergiram novas tendências pedagógicas para uma educação inclusiva, humanista e democrática. Com esse primeiro passo advindo da CF/1988, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) torna-se assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, correlacionado à complexidade da realidade escolar, contendo aspectos relevantes para ela, como propostas pedagógicas, referenciais teórico-filosóficos, aspectos físicos e estruturais e diagnósticos, além de ser um documento proporcionador da gestão democrática. Portanto, a presente dissertação busca elucidar sobre a participação dos agentes envolvidos no PPP de escolas de Educação Básica na cidade de Ponta Grossa, no Paraná. O propósito é analisar o processo de gestão democrática, de construção e da potencialidade dos Projetos Político Pedagógicos em escolas de educação básica na cidade de Ponta Grossa/PR por meio de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, tendo como objetivos específicos elencar as possibilidades do Projeto Político-Pedagógico enquanto um documento norteador para a atuação docente, gestão democrática e participação discente, e refletir acerca das movimentações que permeiam a teoria e a prática no que se refere ao PPP. No decorrer da análise documental, escolhemos 3 PPPs de escolas estaduais de ensino fundamental e médio. Na coleta de dados, por meio de entrevistas, foram selecionados 1 professor, 1 gestor e 1 aluno para responder às questões do roteiro de entrevistas, que foram analisados pelo método de análise Materialismo Histórico-Dialético. Os resultados demonstraram que as instituições de ensino analisadas possuem uma atuação desarticulada, em detrimento de instâncias universais e particulares, que vão do macro para o micro (e vice-versa), apesar da tentativa de construir um espaço democrático, sendo este realizado na medida em que as condições são favoráveis para tal. Os principais autores no que tange o referencial teórico desta pesquisa são Saviani (2012, 2018, 2019); Fico (1997, 2015), para elencar aspectos da história da Educação no Brasil; Medel (2012); Veiga (2010); D. Gandin e L. A. Gandin (1997), abarcando o Projeto Político-Pedagógico e suas particularidades; Marx (2010, 2013, 2017); Marx e Engels (2007); Netto (2006, 2011); Lukács (1979, 2003, 2018), Mészáros (2006, 2008); e Cheptulin (2004) para abordar as categorias Trabalho, Alienação e Contradição e estruturar a análise de dados a partir do Materialismo Histórico-Dialético.

Palavras-chave: Educação; Projeto Político-Pedagógico; Emancipação.

ABSTRACT

ALVES, Murilo Barche. **Pedagogical Political Project of Education Schools in Ponta Grossa/PR: contradiction, alienation and utopia.** 2023. Dissertation (Master in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

The Brazilian political situation has a severe influence on Education, since it became mandatory. As in recent periods of Brazilian history, such as during the Military Dictatorship, and in the recent globalization, connected with the global conjuncture, Education in the country has undergone several reforms and reformulations, mainly with the advent and expansion of the capitalist mode of production after the 1980s. Still, especially after the Federal Constitution of 1988, new pedagogical trends emerged for an inclusive, humanist and democratic education. With this first step coming from CF/1988, an essential document for the construction of a basic education school is the Pedagogical Political Project (PPP), guaranteed by the 1996 Law of Guidelines and Bases, which is correlated to the complexity of the school reality, containing aspects relevant to it, such as pedagogical proposals, theoretical-philosophical references, physical and structural aspects and diagnoses, in addition to being a document that provides democratic management. Since this is of fundamental importance in schools, this dissertation seeks to elucidate the participation of agents involved in the PPP of Basic Education schools in the city of Ponta Grossa, Paraná, with the purpose of: analyzing the process of democratic management, construction and potentiality of PPPs in basic education schools in the city of Ponta Grossa/PR, through an exploratory research with a qualitative approach, with the specific objectives of listing the possibilities of the PPP as a document provider of democratic management. Since this is of fundamental importance in schools, this dissertation seeks to elucidate the participation of agents involved in the PPP of basic education schools in the city of Ponta Grossa, Paraná, with the purpose of: analyzing the process of democratic management, construction and potentiality of PPPs in basic education schools in the city of Ponta Grossa/PR, through an exploratory research with a qualitative approach, with the specific objectives of listing the possibilities of the PPP as a guiding document for teaching, management democratic and student participation and reflect on the movements that permeate theory and practice with regard to the PPP. During the documentary analysis, we chose (3) PPPs from state primary and secondary schools. In data collection through interviews, (1) teacher, (1) manager and (1) student were selected to answer the questions in the interview script, which were analyzed using the Historical-Dialectic Materialism analysis method. The main authors regarding the theoretical framework of this research are Saviani (2012; 2018; 2019), Fico (1997; 2015), to list aspects of the history of Education in Brazil; Medel (2012); Veiga (2010); D. Gandin and L. A. Gandin (1997) encompassing the Political-Pedagogical Project and its particularities; Marx (2010, 2013, 2017); Marx and Engels (2007), Netto (2006; 2011), Lukács (1979; 2003; 2018), Mészáros (2006; 2008) and Cheptulin (2004). to address the categories Work, Alienation and Contradiction and to structure the data analysis from Historical and Dialectical Materialism.

Keywords: Education; Pedagogical Political Project; Emancipation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A1	Aluno 1
A2	Aluno 2
A3	Aluna 3
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
G1	Gestor 1
G2	Gestora 2
G3	Gestora 3
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE	Núcleo Regional de Educação
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Seriado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria de Educação e do Esporte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 BREVE HISTÓRIA RECENTE DO BRASIL E SUAS LIGAÇÕES COM A EDUCAÇÃO	18
1.1 BREVE HISTÓRIA RECENTE DO BRASIL: O REGIME MILITAR.....	18
1.2 PLANO DE DESENVOLVIMENTO: EDUCAÇÃO E REGIME MILITAR	22
1.3 ANOS 1980: ASSOCIAÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	26
1.4 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO	28
1.5 LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB): LEI 9.394 DE DEZEMBRO DE 1996: CONTEXTO, IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS	30
2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP).....	38
2.1 MARCO LEGAL	38
2.2 PROPÓSITO DE ELABORAÇÃO.....	39
2.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO FONTE DE ESTUDO: BREVE REVISÃO DE LITERATURA	41
3 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO E SUAS POTENCIALIDADES DE ANÁLISE DO PPP	45
3.1 O MÉTODO.....	45
3.2. O PAPEL DO ESTADO E A ALIENAÇÃO	50
3.3 MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: MÉTODO PARA ANÁLISE SOCIAL	53
3.4 A EDUCAÇÃO E A DESALIENAÇÃO	60
4 PPP E O CONTEXTO ESCOLAR: QUE REALIDADE É ESSA?.....	63

4.1 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS: ELEMENTOS ESTRUTURAIS	65
4.2 ENTREVISTAS.....	67
4.2.1 Gestores.....	68
4.2.2 Professoras	72
4.2.3 Alunos.....	74
4.3 MOVIMENTO DE SÍNTESE: ESCOLA, DOCUMENTO E RELATOS.....	76
4.3.1 Escola 1.....	76
4.3.2 Escola 2.....	78
4.3.3 Escola 3.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	93
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA (PLATAFORMA BRASIL)	143

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) configura-se como um elemento curricular das escolas brasileiras de Ensino Básico, em termos de escolas municipais e estaduais. Assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), o documento expõe aspectos estruturantes das escolas brasileiras, além de apresentar aspectos particulares de cada instituição. Ele é: um projeto, por ter uma projeção de escola a médio e longo prazo; político, por deter conteúdo político e pressupostos de constituição de cidadania; e pedagógico, por apresentar as disciplinas oferecidas e as metodologias de ensino adotadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que esse documento advém de um processo histórico oriundo do contexto brasileiro de educação, que só foi possível graças a movimentos de político-culturais, com transformações no âmbito legislativo, principalmente. Com a educação sofrendo essas mudanças a partir da política, é impossível dissociar um conceito de outro, afinal, a educação faz a política e política faz educação, por meio da dialética, pois trata-se de atividades humanas em que ambas se influenciam e são influenciadas.

A educação serve para intermediar os saberes produzidos em uma determinada época, ou no decorrer da história - e por meio dela, desencadeia a reprodução de técnicas aprendidas e aperfeiçoadas pelo Trabalho, pois “este processo é dirigido, e em grau cada vez maior, pela consciência” (TONET, 2013, p. 245), portanto, o direcionamento dessa consciência produz o meio de existência da, e para, a humanidade.

E é essa questão da consciência e a capacidade de aprendizagem – e de repassá-la – o que difere os seres humanos dos outros animais. Não é a determinação meramente biológica que define sua existência, mas as condições materiais que a permeiam. Com ela, tornou-se possível experimentar e solucionar problemas do cotidiano, como meio de sobrevivência.

A educação, com a finalidade de repassar conhecimento às próximas gerações, data desde a Antiguidade, inclusive tendo registros num sentido de educar para o exercício da cidadania de 250 a.C., no Egito. Além disso, outros elementos de correlação política sempre estiveram presentes nos processos educacionais (BITTAR, 2009).

Dentre os propósitos da educação na Grécia Antiga, também houve dois tipos de educação, estabelecidas por Platão e Aristóteles: um para ser guerreiro, no decorrer da juventude; e outro para a política, para o exercício da governança, quando velho (BITTAR, 2009). Novamente, há entrelaçamento entre política e educação. Podemos ir além: a questão da guerra, também é política, pois decisões de tomadas de território, por exemplo, possuem em sua base uma determinação política. Sobretudo, é neste momento histórico em que há uma escola estatal, porém seu método era o mnemônico, baseado em memorização, sem aparato ou reflexões pedagógicas como há na modernidade. Mas há algo a se refletir, entretanto, pois ainda existe essa tendência de memorização, mesmo com os avanços da pedagogia atual.

Já na Idade Média, a educação era destinada aos clérigos e à classe dominante, que buscava dar uma formação integral aos que estudavam, por meio do *quadrivium*, constituída por aritmética, música, geometria e astronomia, e do *trivium*, abarcando gramática, retórica e dialética (BITTAR, 2009). Além disso, há o surgimento das Universidades nesse período, que representaram um grande avanço na conservação do conhecimento. No entanto, o contexto religioso direcionava fortemente as tendências educacionais da época.

Um fator preponderante na educação é o direcionamento do sujeito servir à sociedade, pelo processo de aprendizagem. A finalidade desta, logo, é direcionada, ou no mínimo conduzida, para uma finalidade social, ou seja, para a totalidade, mesmo que os métodos pedagógicos ou modelos de ensino sejam diversos. Assim, é a formação para o trabalho – o ato de aprender e atuar na sociedade –, para servir ao todo, somado ao ato civilizatório, que desencadeia o processo educacional.

Com as diversas transformações e revoluções ocorridas entre os séculos XVI e XVIII, oriunda dos processos de trabalho e sociais (reforma religiosa, filosofias racionalistas, Renascimento, Revolução Francesa etc.), a Pedagogia sofreu reformulações. Ao final desse processo, o Estado passa a ser responsável pela oferta da educação, com a proposta de inserção e adaptação dos sujeitos à sociedade. Ressalta-se o papel de Rousseau, filósofo iluminista, para esta configuração: é com Emílio que o ocidente passa a refletir sobre os condicionamentos sociais e culturais a partir da educação, enquanto criança.

Com esse primeiro passo desencadeado pelo Iluminismo, a Revolução Francesa, por fim, trouxe a obrigatoriedade de frequentar escolas. Ainda, neste processo, buscou-se “laicizar” a educação.

Mas, as principais características da escola moderna, a qual nós conhecemos hoje, se consolidou no século XX. É neste momento que a escola passa a ter um protagonismo e uma ciência consolidada responsável por aprimorá-la. Dentre seus notáveis escritores, está John Dewey, proporcionador da Escola Nova, e Nadejda Krupskaya, desenvolvedora da Pedagogia Socialista. Em ambos os casos, suas reflexões pedagógicas estavam diretamente alinhadas com o momento em que viviam: o primeiro, nos EUA, com uma pedagogia que buscava valorizar a aprendizagem por meio da prática; a segunda, com um método de ensino tendendo à flexão ao socialismo, cuja aprendizagem se dava na direção do comunismo desde a infância, na URSS.

Todas essas correntes pedagógicas foram importadas e lidas no Brasil, inclusive com John Dewey sendo um autor lido com frequência no país. Com o final Segunda Guerra Mundial e a divisão do mundo em dois blocos (capitalista e socialista), a educação também sofreu com isso, já que as tendências (ocidentais) eram delimitadas pelo modo de produção. Foram diversos os eventos que propulsionaram as reflexões acerca da Educação, inclusive durante o Regime Militar, no Brasil.

Mais adiante, entraremos em detalhes sobre como o Regime Militar (em especial após 1968) desencadeou reformulações na educação. Mas, no cotidiano escolar, nós vemos os frutos proporcionados pela Constituição de 1988 e pela LDB 9.394/96, a qual assegura uma série de elementos capazes de proporcionar uma educação democrática, com o propósito final de melhorar a eficácia e formação escolar. Diante desses acontecimentos, constata-se a relação estreita entre educação e política.

Deste processo, surge o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que, como citado inicialmente, serve de aparato para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, instigando a gestão democrática, reflexões entre teoria e prática, determinações curriculares, entre outros.

A gestão pedagógica em parceria com o corpo discente e comunidade, de maneira integrada, trabalha na elaboração do PPP com o intuito de coletivizar as suas ações, para que o espaço escolar seja engendrado democraticamente.

É no PPP que se encontra os aspectos estruturais da escola (físico), fundamentos filosóficos, processos avaliativos, perfil do corpo discente e demais aspectos que denotam à particularidade de uma escola.

Além disso, este documento assegura autonomia às instituições de ensino, pois, apesar de existirem demandas gerais a serem contidas no PPP, cada escola possui a liberdade de elaborá-lo a partir das necessidades da instituição, pois esta liberdade é assegurada por lei. Ainda, viabiliza a consolidação da gestão democrática, permeada pela consulta à comunidade, gestão pedagógica, professores e funcionários, na hora de sua elaboração.

Portanto, o documento reflete aspectos identitários de uma escola. É nele que conseguimos elencar os aspectos dos perfis discente e docente, itens contidos dentro da escola, número de salas e aparelhos tecnológicos, dentro outros.

Apesar de o documento ser de caráter individual, particular e singular de cada escola, a totalidade da sociedade capitalista acaba por realizar forte influência no documento, direta ou indiretamente, através de programas ou pelos agentes que estão compondo o documento. Ou seja, faz-se necessário colocá-lo em um contexto histórico, político e social.

Essa problematização em cima do documento se dá a partir de quem o escreve e seus propósitos; a ligação destes sujeitos com a totalidade; os propósitos de existência do documento (e suas potencialidades ou delimitações, suas peculiaridades ou aspectos em comum), suas ligações com os órgãos que o exigem, como a SEED (Secretaria de Educação e do Esporte) e as perspectivas de gestão democrática.

Partindo disso, a dissertação surge com o ímpeto de contextualizar os momentos da história recente brasileira e seus impactos na educação; averiguar os propósitos do Projeto Político-Pedagógico enquanto documento norteador; estabelecer o Materialismo Histórico e Dialético como método de produção de conhecimento científico; analisar as entrevistas coletadas e os Projetos Político Pedagógicos das escolas de educação básica na cidade de Ponta Grossa, Paraná para atingir aos seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Analisar o processo de gestão democrática, construção e potencialidade dos Projetos Político Pedagógicos em escolas de educação básica na cidade de Ponta Grossa/PR.

Objetivos Específicos:

- Elencar as possibilidades do Projeto Político-Pedagógico enquanto um documento norteador para a atuação docente e gestão democrática;
- Refletir acerca das movimentações que permeiam a teoria e a prática no que se refere ao PPP.

A pesquisa possui caráter exploratório, com abordagem qualitativa, tendo como foco estabelecer a relação teórica e prática do Projeto Político-Pedagógico, utilizando a fala de gestores, professores e alunos, pensando em sua potencialidade na constituição da gestão democrática, no âmbito particular; e na emancipação dos educandos, na inserção à totalidade. O referencial teórico é pautado no Materialismo Histórico e Dialético de Marx (2007, 2010, 2017), Marx e Engels (2013), Netto (2006, 2011), Lukács (1979, 2003, 2018), Mészáros (2006, 2008) e Cheptulin (2004).

O presente texto está organizado em 4 capítulos. No primeiro capítulo, denominado “Breve História Recente do Brasil e a Educação”, contextualizamos a recente história do Brasil, em seus desdobramentos sociopolíticos e seus impactos na educação, partindo da Ditadura Militar e seus impactos, abordando a Lei 5.692, indo até as mais recentes reformas, com a Constituição de 1988 e a criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

No segundo capítulo, “O Projeto Político-Pedagógico”, abordamos o documento assegurado por lei e quais os elementos que o transpassam, bem como se dá a construção dele.

No terceiro, partimos para o método de análise, Materialismo Histórico e Dialético, que emerge da obra de Karl Marx e Friedrich Engels, e seus continuadores, que permite uma análise científica sociológica a partir da realidade, considerando os aspectos da totalidade. As categorias elencadas de análise são: totalidade, particularidade e singularidade, considerando a totalidade da sociedade capitalista ocidental; e as categorias: alienação e contradição.

Por fim, a análise de dados se dá no quarto capítulo. Nele, buscamos problematizar os aspectos presentes nos documentos das escolas selecionadas,

como o referencial teórico e metodológico presente – se há elementos em comum entre eles, no que tange às concepções de aluno, mundo, sociedade, educação, trabalho, e se há a construção coletiva e democrática do documento. Na última instância, trabalhamos com as entrevistas respondidas pelos professores, alunos e gestores (e uma pedagoga) com o propósito de tentar responder acerca das possibilidades do documento na sua intersecção de teoria e prática.

1 BREVE HISTÓRIA RECENTE DO BRASIL E SUAS LIGAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

O presente capítulo busca trazer aspectos históricos e sociais da história recente da educação do Brasil, partindo de uma análise da conjuntura dos aspectos globais e nacionais, e como determinadas ações políticas impactaram a educação brasileira. As relações são analisadas considerando a totalidade, que vão dos organismos internacionais à singularidade da escola.

O capítulo inicia com a problematização acerca da Ditadura Militar, percorre seus impactos na educação nas décadas de 1960 e 1970, reflete a abertura democrática com o fim do regime e, por fim, aborda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), considerando os avanços das reflexões oriundas dos movimentos de educadores e organizações no sentido de reestruturar a educação, para superar os modelos antecessores.

Este movimento serve como prelúdio para os próximos capítulos que abordarão o Projeto Político-Pedagógico (PPP) diante de uma análise a partir do materialismo histórico e dialético, pois faz-se necessário compreender a historicidade da educação no Brasil, com o propósito de torná-la aprimorada, no sentido de conduzir os sujeitos que dela saem (discentes) capazes de refletir sobre o mundo que vivem, e realizarem seu exercício de cidadania, bem como a formação para o trabalho.

Todos esses tópicos são elencados considerando principalmente as contradições inerentes do sistema socioeconômico em que vivemos, pois ele é indissociável da educação.

1.1 BREVE HISTÓRIA RECENTE DO BRASIL: O REGIME MILITAR

As décadas de 1950 e 1960 foram de extrema tensão em nível nacional e mundial. Diante do início da Guerra Fria, dois polos surgiram no mundo: o Capitalismo, assegurado pela hegemonia norte-americana; e o Socialismo, enraizado pela União Soviética e disseminado por algumas regiões da Ásia e do Leste Europeu.

Em ambas as potências, ocorria a perseguição à ideologia oposta daquela que se mantinha no poder. Uma notável ação para conter a expansão das ideias que contrapunham o discurso socialista foi o Macarthismo, nos Estados Unidos da América,

movimento que perseguia opositores que representavam ameaça ao modelo socioeconômico norte-americano. Este movimento, pertencente a segunda etapa do “*Red Scare*”, fazia com que “toda e qualquer atividade pró comunismo estava explicitamente proibida e qualquer um que a praticasse, ficaria sujeito a prisão ou extradição” (MELO; MARTINS, 2016, p. 9).

Portanto, existiu a caça aos opositores do governo, e como os EUA possuíam (e possuem) forte influência nos países subjacentes, existia a pressão direta ou indireta para que as outras nações se mantivessem de acordo com seus interesses políticos e econômicos, inviabilizando qualquer inclinação ou flerte com a ideologia da União Soviética.

Diante disso, os Estados Unidos da América, para manter sua forte influência no maior país da América Latina, manteve-se atento aos movimentos políticos que a nação brasileira tomava.

Especificando sua influência nos países periféricos, nesse momento de tensão, mais especificamente em 1963, os EUA criaram o plano de contingência. Esse plano buscava derrubar o até então presidente do Brasil, João Goulart, devido ao receio de que ele corroborasse com a expansão dos ideais socialistas no Brasil (FICO, 2015).

Dentre os objetivos deste plano:

Em primeiro lugar, os Estados Unidos deveriam apoiar a derrubada de Goulart e a formação de um novo governo e, para dar uma coloração legal, o texto estabelecia que seria “altamente desejável” que “uma parte significativa do território nacional fosse controlada” pelas forças anti-Goulart. Em segundo lugar - e, talvez, mais importante -, o plano determinava que os Estados Unidos deveriam intervir militarmente no Brasil caso houvesse confrontos e apoio de algum país comunista (URSS ou Cuba). (FICO, 2015, p. 52).

Além disso, existia agentes norte-americanos infiltrados no governo, cedendo informações ao país. Dentre eles, o diplomata Robert Bentley, que ocupava a embaixada, mas sua tarefa principal era analisar como estavam se dando as relações políticas do então presidente Jango com os demais setores do legislativo (mais especificamente, com a UDN) – ele, inclusive, foi o que primeiro relatou do golpe aos EUA, fazendo com que a nação tivesse seu primeiro contato sobre o ocorrido no país. (FICO, 2015).

A prova de maior contingência foi a Operação *Brother Sam*, realizada justamente no dia do golpe, 31 de março de 1964, em que força tarefa naval e aérea

dos EUA, fez a transferência de armas para agir com o propósito de derrubar o governo, caso houvesse resistência em ceder o poder para os militares.

Os motivos dessa marcha ao rompimento do governo democrático de João Goulart foram, sobretudo, as reformas de base, que iam desde a reforma agrária, até à acessibilidade de créditos, propostas pelo presidente brasileiro no decorrer de seu curto mandato. Essas ofensivas militares já vinham sendo tramadas há algum tempo devido ao conflito que pairava no imaginário popular brasileiro: a classe média temia o comunismo, em razão do discurso midiático que, com o investimento massivo das elites – que detinham o capital – moldavam os receios da coletividade através da propaganda (FICO, 2015).

Cabe ressaltar que essa propaganda, além de anticomunista, também instigava um esperancismo, principalmente para galgar o Brasil à uma superpotência, comparável ao poderio da Inglaterra, França e outros países desenvolvidos, pois “situar o Brasil entre os grandes países sempre foi um desejo da elite brasileira” (FICO, 1997, p. 48). Por isso costumeiramente utiliza-se a terminologia golpe civil militar: diversos setores socioeconômicos apoiaram e instigaram a atuação militar e o desagregamento do presidente Jango.

No âmago desse anseio pela projeção de um Brasil evoluído, equivalente às grandes potências da época, ocorreu uma evidente contradição: diante de um conservadorismo político, simultaneamente se almejava a expansão:

A ideia de modernização conservadora tem a força do senso comum: quando se pensa em ditadura brasileira, é fácil identificar a repressão, o conservadorismo, o autoritarismo, por um lado e, por outro, o crescimento econômico do "milagre" brasileiro, as obras de infraestrutura, os avanços nas telecomunicações etc. Para o senso comum, a ditadura deveria corresponder a período de trevas, de completa estagnação, devendo ser regressiva e inteiramente repressiva. Daí ser tão comum a pergunta que os jornalistas nos fazem sobre ter havido um "lado bom" do regime militar brasileiro, justamente do lado do crescimento econômico, das obras de infraestrutura etc. (FICO, 2017, p. 29).

Ademais, o golpe, *a priori*, não constituía uma ditadura militar propriamente dita, com elementos totalitários. No primeiro momento, foi alegado que em 1965 haveria novas eleições. Porém, não foi assim que se sucedeu, e como se sabe, a ditadura militar durou até meados de 1984, com o poder militar seguindo veementemente no decorrer dos anos, estabelecendo Atos Institucionais e

ferramentas de censura. Um projeto democrático só foi consolidado – ou existiu a tentativa disso –, com as pressões populares com os movimentos de Diretas Já, entre outros (FICO, 2015).

Após a instauração do governo militar, houve demasiada repressão, principalmente após o ano de 1968, em que existiram centros de resistência contra as atitudes que os militares estavam tomando contra os civis. Os estudantes secundaristas foram, em especial, os que mais se mantiveram firmes contra a opressão presente na Ditadura Militar (FICO, 2015).

Tudo o que contrariava o Regime era considerado subversivo, e tratado com violência e truculência. Em 1968, sob o governo de Costa e Silva, o Brasil tomaria o que se tornou seu momento de maior repressão: a promulgação do Ato Institucional Nº 5, que assegurava aos detentores do poder, a maior capacidade de repressão desde a história recente (FICO, 2015).

A partir de então, o Serviço Nacional de Informações (SNI), criado em 1964, passa a ter a maior força sobre as tutelas da população brasileira: a vigia constante contra os (possíveis) transgressores, ou seja, aqueles que apresentavam qualquer tipo de ameaça ao governo militar, e que “passou a espionar e controlar a vida de milhares de brasileiros que podiam, a qualquer momento ser acusados de subversão e, em decorrência, ser presos” (FICO, 2015, p. 68).

Ainda em 1968, houve a criação da Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP), órgão responsável por disseminar a propaganda do Regime Militar, em pequenos fragmentos de comerciais. Já no governo de Médici, esse órgão ressignificou fortemente as propagandas, uma vez que o imaginário coletivo tinha desconfiança em relação aos discursos promulgados pelos veículos de comunicação em massa por conta do nazismo e do fascismo (FICO, 2015).

Essa mídia televisiva foi, ainda, explorada para fazer propaganda dos feitos realizados durante o governo de Médici, como por exemplo, o crescimento exponencial da economia, pois “entre 1968 e 1973, o PIB cresceu em média 11,2% alcançando 14% em 1973” (FICO, 2015, p. 80).

Porém, esse momento, em que especialistas chamam de “milagre econômico” custou caro a longo prazo, pois após 1973, a inflação voltou a crescer, já que o país se encontrava em dívida externa, devido aos empréstimos realizados com instituições internacionais.

Portanto, esse desenvolvimento custou caro a médio e longo prazo e não se sustentou, pelos motivos citados acima.

Mas, e a Educação, como fica diante deste contexto?

1.2 PLANO DE DESENVOLVIMENTO: EDUCAÇÃO E REGIME MILITAR

A Ditadura Militar forneceu severas mudanças nas estruturas educacionais brasileiras, em razão de estar em crise severa perante os altos índices de analfabetismo e falta de mão de obra para a construção de um país num viés positivista e tecnicista. Dentre seus objetivos, Freitag (1986) aponta que a primeira grande medida foi o Plano Decenal, que previa uma melhoria significativa na inserção de pessoas capacitadas para atuar no mercado de trabalho, visando o desenvolvimento do PIB. Esse primeiro movimento de reforma detinha propósitos prontamente econômicos.

Outros planos de destaque são: Plano Setorial (1972-1974), o qual detinha uma preocupação com a formação universitária dos brasileiros, além de almejar formar uma população letrada, dando atenção aos marginalizados. Outro projeto realizado neste período foi o Plano Quinquenal, de 1975 a 1979, que vinha com um refinamento ainda maior dos anseios do Plano anterior, sendo pautado na formação universitária, e até mesmo negligenciando o ensino básico, favorecendo veementemente o ensino superior.

O primeiro grande passo em direção a uma reforma educacional durante a Ditadura Militar foi a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído em 1968 por meio do decreto nº 62.455. Este movimento se deu em razão do alto número analfabetos que residiam no Brasil.

Em 1963, o governo de João Goulart elaborou o Programa Nacional de Analfabetismo, para que as lacunas de formação do letramento fossem superadas. No entanto, com a tomada do poder pelos militares, o processo de implementação do Plano Nacional de Alfabetização foi interrompido, pois a censura perseguiu o governo vigente (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

Assim, o MOBRAL buscava suprir essa lacuna deixada pelo afastamento das políticas de alfabetização elaboradas no início dos anos 1960.

Este método instituído pelo governo militar divergia da metodologia de Paulo Freire, sujeito que compôs o Programa Nacional de Analfabetismo, culminando na

exclusão do exercício da criticidade no processo de ensino e aprendizagem e do exercício da reflexão a partir do cotidiano para além da mera apropriação dos objetos para a aquisição da linguagem. Também os aspectos de particularidade de cada aluno foram deixados de lado, cabendo apenas a aplicação de uma metodologia tecnicista, pois se utilizava do método das fichas de leitura, de forma mecanizada e repetitiva, desconsiderando, a realidade em que o educando estava inserido. A preocupação era na aprendizagem baseada na acumulação e repetição do conteúdo, sem colocar em pauta o conhecimento voltado à crítica (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

Ainda, Ribeiro (2000 apud ASSIS, 2012, p. 329) destaca momentos marcantes para educação no período militar no período de 1965 a 1970. Nesse momento, ela elenca que existiu um maior investimento na educação pelo governo vigente.

A proporção do atendimento à educação brasileira em meados dos anos 1960 e 1970 se deu em razão da Constituição de 1967, a responsável por consolidar a submissão da nação brasileira às instituições militares do exército, por determinar objetivamente – ainda que não apresentasse soluções estruturais – a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos de idade. Também o documento dispunha a concessão de bolsas, em instituições públicas e privadas, elaborando os primeiros passos para que a iniciativa privada avançasse nas funções inicialmente ponderadas pelo Estado (VESPÚCIO; TEIXEIRA, 2014).

Esse investimento massivo mencionado anteriormente permitiu que a evasão escolar diminuísse consideravelmente, devido ao aumento de número de vagas nas instituições escolares. No entanto, somente com a Lei 5.692, promulgada em 1971, é que existiu uma profunda mudança no sistema educacional brasileiro: agora, as mudanças denotavam um caráter estrutural, deixando a educação mais acessível às massas (ASSIS, 2012).

Considerando a afirmativa acima, Cury (2020) ressalta que “a lei estipula o ensino médio com função formativa, excluindo o fato de ser voltado para o acesso preparatório para o ensino superior, como foi sempre sua tradição desde o Império” (2020, p. 576).

Ainda, a lei determinava aos Estados a responsabilidade em fornecerem o ensino médio aos alunos, e integrava o ensino básico ao profissionalizante, apresentando o que posteriormente chamaram de “ensino tecnicista”, afinal, era uma

época de “milagres econômicos”, como dito no tópico anterior, e o Brasil demandava de sujeitos “bem formados” tecnicamente para a realização de suas obras.

Cury (2020) ainda expõe que essa obrigatoriedade do ensino técnico mesclado ao fundamental foi dissolvida mais tarde com a Lei 7.044/82, que estabeleceu “um caráter opcional para a profissionalização” (2020, p. 578).

Freitag (1986) resume a Lei 5.692 como uma espécie de resposta complementar ao proposto anteriormente na Lei 5.540, pois parecia não existir uma direção conjunta de todas as modalidades de ensino (fundamental, médio e superior) num sentido de serem complementares entre eles.

Em suma, a Lei 5.692 de 1971 traz como aspectos mais importantes, segundo Freitag (1986):

- O ensino obrigatório na faixa etária dos 4 a 8 anos, sendo ele fornecido gratuitamente em escolas públicas; a redução do período de frequência do ensino médio de 7 para 3-4 anos: a segunda modalidade não era obrigatória, bem como não era fornecida de maneira gratuita;
- A oferta de cursos profissionalizantes para serem cursados acoplados ao ensino médio;
- O estabelecimento de matérias optativas e obrigatórias, dando a opção ao aluno de cursar de acordo com seus interesses.

Contraditoriamente, essa preocupação de formar sujeitos letrados e com conhecimento possuía, em seu âmago, um propósito de manutenção de classes, pois a formação de obra tecnicista dava à classe trabalhadora diretamente a possibilidade de atuação no mercado de trabalho, mas não incentivava o ingresso no ensino superior.

Sobre isso, Freitag (1986, p. 95), afirma que

o ensino profissionalizante viria assim a complementar as intenções da lei da reforma do ensino superior. Para que este fosse aliviado da pressão que sobre ele incidia, o ensino médio teria que ser um filtro eficaz que desviasse potenciais pretendentes ao ensino superior. O ensino médio profissionalizante contraporía à liberalização formal do vestibular a efetiva contenção num degrau anterior.

Além dessa manutenção de classes, o novo ensino médio buscava fomentar a criação de trabalhadores para atender às demandas do mercado de trabalho da

época, e uma espécie de autonomia, que proporcionava às escolas a capacidade de criar centros de estudos para além do espaço escolar (FREITAG, 1986).

É nesse momento, em 1971, que há a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases, a que sucede a primeira, datada de 1961 por João Goulart. Essa lei de reforma foi responsável por desencadear grandes mudanças nas estruturas de ensino, apesar de ainda desconsiderar o ensino superior – este dado maior enfoque em outros aspectos, como o Plano Quinquenal, como citado no parágrafo anterior.

Essa Lei, pertencente a um “terceiro ato” de reforma de ensino e política educacional brasileiro, definido por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 38), tendo um caráter particular:

A Lei 5.692/71, por sua vez, introduziu mudanças profundas na estrutura de ensino vigente até então. Dessa vez não ocorreram as disputas entre a Igreja e os defensores da escola pública e laica, ou entre privatistas e publicistas, como nas Constituições de 1934 e 1946 ou na tramitação da LDBEN de 1961. Os partidários da escola pública estavam desarticulados ou haviam sido cooptados pela reforma e os interesses privados foram plenamente atendidos.

No entanto, as estruturas hegemônicas ainda se mantinham as mesmas, conservando seu caráter elitista. Ao observar sem realizar o ímpeto necessário, aparentemente, ao estabelecer a obrigatoriedade do (antigo) Ensino Fundamental (de 7 a 14 anos), essa nova Lei denotava que o governo tinha grande preocupação em relação à formação dos brasileiros. A Lei de 1971 também instituía o ensino médio como profissionalizante, com pauta tecnicista, ressaltando o compromisso do governo com as instituições econômicas vigentes.

Um dos problemas ocasionados já na primeira LDB foi a ausência de um conceito de “sistematização”, com ausência de um referencial teórico, de um propósito dessa primeira LDB de 1961. Saviani (2018) elenca as diversas contradições presentes nela, e isto não fora resolvido com a nova Lei de 1971, principalmente no que se refere à necessidade de contextualizar a realidade brasileira, de modo que a lei aparenta não estar associada à realidade, pois os problemas estruturais do país ainda não estavam manifestados, de um ponto de vista da consideração da concretude.

Ribeiro (2000, p. 170), utilizando-se de Saviani corrobora com a questão de que a intencionalidade dessa Lei 5.692/71 estava oculta, e após analisá-la e problematizá-la, “revela-se assim a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos

métodos (técnicas) e não nos fins (ideias), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura em geral”.

Ainda, devido a má gestão, e "o favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, minguou, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 41). Diversas entidades que compunham a educação no Brasil – dentro de outros setores também insatisfeitos com o desastroso gerenciamento do regime – pressionavam para que houvesse alterações na estrutura que o contemplava.

O auge dessa crise, no campo da Educação, estava efervescido na década de 1980, com um altíssimo índice de reprovação e analfabetismo, além de uma alta porcentagem (60%) da população brasileira vivendo abaixo da linha da pobreza. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

1.3 ANOS 1980: ASSOCIAÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Sobretudo, esse descaso instituído pelo Regime Militar, ainda no decorrer da década de 1970, causou forte revolta nos educadores, que passaram a se reunir para debater os rumos que a educação no Brasil estava tomando. Dentre esses encontros, surgiram a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE) (SAVIANI, 2019).

Além destas, os educadores se conglomeraram em entidades sindicais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) (SAVIANI, 2019). Essa união causou um intenso fortalecimento, que possibilitou a união de diversos educadores para propor novos modelos de educação, já que o atual estava deficitário, com enormes problemas socioeducativos.

Com o fim da Ditadura e a tentativa de redemocratização após 1985, "a gravidade da situação econômica que marcou o final do regime militar convivia com a esperança e a perspectiva de democratização" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA,

2002, p. 46), denotando que os diversos setores produtivos do Brasil desejavam uma mudança, afinal, a crise estava latente.

Essa crise econômica não era delimitada à particularidade em termos de Brasil, apesar de ter sido impulsionada pela Ditadura. Ela fora resultada da crise global do modelo Fordista, além da hegemonia dos países que detinham os meios de produção (FRIGOTTO, 2010).

Além disso, segundo Arruda (1992 *apud* FRIGOTTO, 2010), houve um investimento massivo à dívida externa, que somou a quantia de 147 bilhões de reais, reforçando que na década de 1980 existiu uma forte transferência monetária do país a esses oligopólios estrangeiros.

Para tentar reestruturar a educação fragmentada do ponto de vista econômico, já que o investimento era baixo –, e social – em razão do regime ter focado massivamente no ensino tecnicista –, em 1986, na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), foram elencados os primeiros passos para uma possível transformação/reformulação na educação brasileira, a qual foi incorporada posteriormente à Constituição de 1988.

Essa Conferência mencionada no parágrafo anterior foi de suma importância, já que dela surgiu a “Carta de Goiânia”, fruto desses movimentos de discussão pedagógica ocorridos nos finais dos anos 1970 e meados dos anos 1980. O documento foi responsável pelo acréscimo à Constituição de 1988 do que diz respeito às reformas educacionais.

Posteriormente, Saviani foi convidado a tecer o artigo para a Revista *Ande*, em 1987, com o intuito de que este seria uma prévia do que viria a ser a nova Lei de Diretrizes e Bases. Porém, o texto tomou outras proporções, sendo "o texto em referência, após esclarecer o significado de uma Lei de Diretrizes e Bases, apresenta a justificativa da proposta apresentada e termina com uma proposta de texto para a nova LDB" (SAVIANI, 2019, p. 101).

Com as justificativas, Saviani (2019) buscava ampliar a formação humana cedida no decorrer do Ensino Médio, para que fosse além dos moldes técnicos viesados para o atendimento às demandas do capital, essa prévia da nova Lei de Diretrizes e Bases assegurava uma formação para o exercício da cidadania, colocando-o sobretudo como formação necessária e básica.

1.4 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Após a queda do Regime Militar e a Redemocratização, proporcionada por diversos setores da sociedade, existiram profundas modificações no Brasil, estabelecendo padrões inspirados nos valores de uma sociedade democrática.

Referindo-se à Educação, Cury (2020, p. 575) elucida que

Com a abertura política, o corpo docente organizar-se-á em torno de associações combativas que, ao lado das reivindicações de recomposições salariais e da valorização do magistério, propugnará outras formas de dignificação da educação. A Constituição de 1988 responde a ambas as demandas, nos limites do alcance da lei e do sistema federativo. A mobilização dos docentes se compunha com outras forças sociais democráticas. Os movimentos sociais e a crise econômica dos anos 80 associados aos desgastes sofridos pelo regime autoritário provocarão sensíveis mudanças no país em especial na consecução do Estado Democrático de Direito.

Essas mudanças explícitas no que tange a Educação, contidas nos art. 205 e 206 forneceram os princípios gerais de valorização docente, capacitação profissional e intelectual e a liberdade de aprender e ensinar, ou seja, a autonomia pedagógica às escolas e instituições de ensino, principalmente às de terceiro grau (superior) (BRASIL, 1988).

Acerca das inovações sobre o papel do Estado e a esfera pública, a Constituição de 1988 estabelece no art. 206 a igualdade e a permanência na escola, liberdade para aprender, valorização do pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática de ensino, e garantia de padrão de qualidade. Já no art. 207 foi assegurada a autonomia universitária (BRASIL, 1988).

Um dos principais pontos, sobretudo, é o art. 208, que coloca o Estado como responsável por fornecer a educação básica gratuita à população, o tópico da inclusão de alunos com deficiência a serem atendidos, de preferência, em escolas convencionais, e oferta de ensino noturno, atendimento de caráter assistencialista, para favorecer a permanência do aluno (BRASIL, 1988).

É pertinente ressaltar, ainda, que a década de 1980 é demarcada pelo capitalismo de concorrência global, ou pós-capitalismo. Essa globalização, ou mundialização, é marcada pelos elementos: neoliberalismo mercantil, Estado mínimo, acumulação flexível do capital, sistema financeiro autônomo dos Estados nacionais,

mudanças científicas e técnicas aceleradas, regência dos panoramas econômicos pelas grandes corporações e a integração global da produção de capital, dos mercados e do trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Ainda, sobre a totalidade do contexto que permeou os anos de 1980, percebe-se o enxugamento das funções estatais em termos de economia, pois

A globalização pressupõe, por isso, a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e autorregulável. Essa racionalidade exclui a regulação do mercado pelo Estado, já que entende que aquele tende a equilibrar-se e autorregular-se segundo a lei natural da oferta e da procura. Com o objetivo de adotar tal racionalidade, os países chamados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento devem, portanto, promover completa desregulamentação ou desmonte dos mecanismos de proteção e segurança da economia nacional, em conformidade com o receituário neoliberal. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 85-86).

Concomitante a isso, reside a contradição desse modelo socioeconômico, pois o Brasil estava passando por uma operação legislativa de providências estatais para aprimorar a Educação a nível nacional. Diante dessa contradição, Chomski (1993 *apud* FRIGOTTO, 2010, p. 65) ressalta que os agentes internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e o G7 têm “na privatização do conhecimento e nos processos de exclusão suas armas básicas”.

Este é um dos principais elementos que se apresentam incongruentes diante da nova sociedade brasileira após a Constituição de 1988: por um lado, buscava minimizar os gastos do estado [privatização]; por outro, buscava uma educação reestruturada que dependia de um alto investimento público.

Porém, mesmo com a contradição presente, a nova Constituição de 1988 trouxe avanços significativos no âmbito educacional, como expõe Cury (2020, p. 576):

A Constituição de 1988 determinará a gratuidade em todo ensino público, em qualquer dos seus níveis e em qualquer parte do território federativo. Em nível nacional, a gratuidade, até então, só tinha vigência para o ensino dos 8 anos obrigatórios. A gratuidade passa a valer também para o ensino médio e superior quando oferecidos pelos poderes públicos.

Essas implementações e avanços significativos da educação causaram discussões proeminentes na década de 1990, apesar de já existirem avanços no sistema educacional brasileiro. Dentre os principais problemas ainda faltavam o estabelecimento de destinação de verbas, um fundo monetário com o desejo singular

de fomentar a educação, e a unificação de um sistema educacional em torno de um ensino democrático e justo.

Por fim, em 1988, a V Conferência Brasileira de Educação teve como principal tema o debate da LDB, que, em seguida, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, teve seus textos inseridos como projeto de lei. Esses novos trâmites também viabilizaram a possibilidade de a iniciativa privada introduzir dinheiro nos parâmetros educacionais conforme às necessidades e demandas, principalmente no que se refere à inclusão de sujeitos nas escolas (SAVIANI, 2019).

1.5 LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB): LEI 9.394 DE DEZEMBRO DE 1996: CONTEXTO, IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS

Com os avanços da Constituição de 1988, e ao mesmo tempo o descontentamento da prática oriunda dos processos educacionais pós-Constituição, com contradições eminentes, houve a necessidade de problematizar e esquematizar os pressupostos para a consolidação de um sistema educacional realmente democrático, acessível, autônomo e com formação para o exercício da cidadania (SAVIANI, 2019).

A insatisfação de educadores e pesquisadores da Educação vinha tecendo fortes críticas ao modelo tecnicista com os movimentos, encontros e discussões no trânsito da década de 1980, já que os movimentos escolanovistas e tecnicistas que até então direcionavam o ensino no país não eram fundamentalmente democráticos (SAVIANI, 2012). Via-se necessária tentativa de superar este modelo pois

a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2019, p. 337).

Essa tentativa de superar o modelo de educação tradicional, segregacionista e hegemônica precisaria iniciar de algum ponto legislativo. Para tal, foi dado o processo de elaboração da que viria ser a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Com os primeiros passos de uma reforma na década de 1990, mais especificamente em 1990, o deputado Substituto Jorge Hage, enquanto relator da lei, apresenta o projeto de lei que seria um dos primeiros passos para uma renovação no sistema educacional brasileiro: com as contribuições do V Congresso Brasileiro de Educação, o deputado relator incorpora uma prévia que instigou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Outro evento que reconfigurou a educação a nível mundial e, conseqüentemente, no Brasil foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas Para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial, em Jomtien, na Tailândia. Este evento foi de fundamental importância, principalmente para os países com os maiores índices de analfabetismo, entre os quais o Brasil estava incluso (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Essa conferência, enquanto propulsora de um projeto de erradicação do analfabetismo, proporcionou aos países com problemas de alfabetização problematizar uma formação integral que partiria da formação básica inicial às finais com os propósitos de formação para o trabalho, para que a vida dos sujeitos se tornasse digna.

Oriundo do evento, seis metas foram propostas para que, até o final da década de 1990 fossem realizadas. Em suma, os objetivos partiam do aprimoramento da qualidade de vida das crianças, na primeira infância; acesso à educação básica; melhora dos resultados de aprendizagem; redução da taxa de analfabetismo; aumento das propostas formativas relativas às necessidades dos jovens; formação completa e integral, considerando os meios de comunicação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Esse movimento partindo do individual, tendo o Brasil uma nação com seus próprios movimentos, particularidades e história, corroborou para que o país fosse inserido num contexto ampliado, a chamada globalização. Saviani (2019) aponta que este processo já vinha se desenhando nos anos 1970, manifestando sua expansão nos 80, e atingindo evidente maturidade nos anos 1990.

Com a globalização e a intensificação dos processos privatistas, surge, então, o conceito de neoliberalismo, a partir da década de 1980, com a transformação da

conjuntura socioeconômica global, e com os afrouxamentos das relações entre Estado e indústrias privadas. Na medida em que o poder estatal vai diminuindo, as empresas vão expandido seus poderes dentro da sociedade. A dinâmica da influência das empresas também passa a ser maior, dentro e fora do Estado. Pode-se dizer que o Estado fica apenas com as funções de segurança – e, em alguns casos, de saúde – e o restante fica nas mãos do setor privado (HARVEY, 2008).

Há, em alguns países, a relação configurada em que o Estado atua conjuntamente com a iniciativa privada, amalgamando suas funções, e corroborando com as tendências do capital. Além disso, o Estado é minimizado ao máximo, fazendo com que tudo seja regulado e articulado de acordo com as tendências do mercado.

A Escola de Chicago é um dos maiores referenciais no que tange a divulgação e teorização deste modelo, tendo como maior teórico Milton Friedman.

Outro expoente que deu bases para este modelo de “capitalismo selvagem” foi a Escola Austríaca, fundada por Carl Menger. Porém, Ludwig von Mises, foi seu maior pensador, este responsável por desenvolver o antagonismo ao modelo do socialismo, publicando obras para defender o “livre mercado” e proposições para a salvação do capitalismo.

A nova resolução mundial é definida pelo crescimento da política neoliberal somado à globalização, que ambas ocorrem na direção da permissividade das indústrias privadas e corporações de atuarem nas instituições públicas, ao mesmo tempo que o Estado fica responsável apenas pelas necessidades básicas como segurança.

Peroni (2016, p. 3) define este processo como "racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições públicas são permeáveis às pressões e demandas da população e improdutivas, pela lógica de mercado". Assim, o mercado passa a regular as necessidades globais, bem como passa a fornecer soluções para elas.

No entanto, apesar das investidas massivas em uma espécie de diminuição da presença dos parâmetros estatais, caminhando na tendência ao enxugamento do financiamento do Estado das atividades gerais, existiu uma reviravolta no que diz respeito a educação no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em conjunto da Lei 9.424/96. Cury (2020) aponta que apesar da Constituição de 1988 garantir o financiamento da educação por meio do Estado, é somente com a LDB e a lei

mencionada anteriormente que de fato a União passa a estipular que as instâncias municipal e estadual devem fornecer o ensino fundamental e o médio, respectivamente.

Além disso, diante do contexto que se vivia nos anos de 1990, considerando o avanço do globalismo, durante os governos de Collor, Itamar Franco e FHC, a ideologia neoliberal foi gradativamente adentrando às instituições. No governo de Fernando Collor, a exemplo, existiu o Programa Nacional de Desestatizações (PND), que buscava descentralizar o papel do Estado em agentes e instituições de caráter econômico. Também realizou a abertura do Brasil para o mercado externo, de maneira que permitiu um livre mercado nunca presenciado na história do país até então. Mas somente com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) é que ocorrem movimentos mais intensificados para entregar indústrias privadas ao capital privado (MELO, 2012).

Portanto, na década de 1990, período em que ocorre a promulgação da LDB 9394/96, a política nacional apresentava-se como de vertente neoliberal, de entrega de empresas nacionais à iniciativa privada, ao mesmo tempo que se buscava injetar mais dinheiro na educação com as novas reformas deste âmbito.

Diante de tal contexto, a Lei de Diretrizes e Bases foi o produto final oriundo das discussões de educadores insatisfeitos com o contexto sociopolítico e histórico que o país se encontrava nas décadas de 1980 e 1990.

Esse contexto, cabe ressaltar, de Estado mínimo, foi (e é) deliberadamente destinado às políticas sociais e fornecimento de funções básicas para a sociedade, pois para intermediar as relações de produção e reprodução do lucro, do capital.

A exemplo da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, atualmente vigente, Saviani (2019, p. 338) aponta que “contrapondo-nos à concepção liberal, preconizamos em nossa proposta preliminar de LDB uma educação de primeiro grau (ensino fundamental) que supere a condição entre homem e sociedade para que ocorra a “reconciliação entre o indivíduo e o cidadão”.

Nota-se com o exemplo acima que a LDB 9394/96 tenta ir na contramão dos pressupostos liberais que estavam vigentes no decorrer em que ela foi escrita.

Ademais, o Presidente que detinha o cargo à época, sustentou a relação estreita entre Educação e Economia:

Fernando Henrique Cardoso apontava a educação como uma das cinco metas prioritárias de seu programa de governo, destacando seu papel econômico como base do novo estilo de desenvolvimento. O dinamismo e sustentação dessa base viriam da verdadeira parceria que deveria ser construída entre setor privado e governo, entre universidade e industrial. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 77).

Ainda em 1995 foi realizado pelo Governo um encontro para refletir acerca das políticas educacionais. O evento que contou com a presença de vários ministérios (Ministério da Educação e Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia) e entidades civis (Federação Interestadual das Escolas Particulares). Dele, resultou a associação evidente entre Educação e Globalização, em que buscava alinhar os interesses educacionais “às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 78).

Dentre as proposições, ressalta-se a implementação de avaliações a nível nacional, revisão de conteúdos, maior autonomia escolar (financeira e de ações) e maior contato de escolas com o setor produtivo, bem como reforma dos cursos de pedagogia e estruturação de um plano de carreira.

Posterior a isso, o movimento fundamental foi a elaboração da LDB 9394/96, através do relator Darcy Ribeiro. Diante de diversas discussões, mesmo na LDB, buscava um documento, a princípio de caráter com o mínimo possível de intervenção estatal, pois ela dava, como elucida Saviani (2019, p. 348-349) “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público”. Nota-se o alinhamento da nova LDB com a ideologia dominante neoliberal que residia nos propósitos governamentais da década de 1990.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) também colaboram com a argumentação de Saviani citada anteriormente, expondo que as reformas educacionais ocorridas nos anos de 1990 expandiram o impacto dos agentes privados na educação brasileira, já que, com a transferência parcial dos procedimentos estatais no que se refere à participação da comunidade de forma mais ativa nas escolas, além da abertura para instituições de caráter privado colaborarem com ajudas financeiras.

Peroni (1999) traz as implicações ocorridas nesse período da década de 1990, com a crise fiscal oriunda do Estado e demais instituições, que fizeram com que uma série de leis relacionadas a créditos financeiros fossem elaboradas e aprovadas, como

a Lei Kandir. Ainda, a reforma ocasionada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, como as privatizações e concessões à iniciativa privada, tornou a influência desses grandes conglomerados capitalistas ainda mais fortes, e as relações do Estado Brasileiro com instituições privadas ainda mais assíduas, concomitante à descentralização do poder estatal em ceder.

É cabível considerar que houve um avanço significativo no balizamento das políticas educacionais brasileiras, pois a nova LDB garantiu a problematização dos aspectos legais previamente elencados na Constituição de 1988, como se esmiuçasse e trabalhasse a partir da realidade brasileira, ponderando os pontos específicos das escolas, com maior afinco colocando os elementos necessários para aprimorar a educação no Brasil, inclusive em termos financeiros.

Uma grande inovação foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implementado somente em 1998. A partir dele houve a unificação em torno da União para que os municípios tivessem fomento na educação de nível Fundamental, sem que existissem segregações de investimentos, para que existissem avanços a nível nacional. No FUNDEF foram elencados os pressupostos para o investimento de um valor fixo monetário por aluno, em amplitude nacional, sendo obrigação Federal garantir os subsídios da estadia do discente nas escolas.

Dentre suas significativas mudanças, o texto propõe: a consideração da formação íntegra do ser humano diante de todas as instâncias que está inserido (família, escola, comunidade), educação correlacionada com a prática social, os deveres oriundos dos órgãos relacionados à educação como a família e o Estado, e os princípios para a estruturação de um sujeito nas diversas faculdades (artístico-cultural-política) (BRASIL, 1996).

Um fator inovador para a época, também, foi a preposição da inserção da comunidade – pais, responsáveis e pessoas que circundam a escola – no ambiente escolar, com o propósito de construir uma escola democrática e ampla, que ouvisse as demandas e solicitações daqueles que a compõem de forma indireta.

Essa nova gestão, proposta pela LDB 9394/96, circunscrevia um novo paradigma de educação, sobretudo pelo viés galgado nos valores democráticos, nos sentidos de: 1) composição estrutural da escola (relação ampliada do corpo docente com a gestão pedagógica, superando as segregações existentes nas relações de

poder que permeiam, com proposta de acolhimento da comunidade, com sua participação direta ou indireta no ambiente escolar); 2) formação integral do aluno para o exercício da cidadania (com o anseio de superação do tecnicismo); e 3) a participação ativa dos alunos no processo de construção da escola (por meio do grêmio estudantil). Todavia, “a importância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada” (CURY, 2020, p. 583), em razão da Lei tratar dos aspectos a serem alcançados em uma via de totalidade, sem considerar os problemas conjunturais, históricos e sociais que transpassam a educação.

Em relação à gestão democrática, tão almejada, mas com considerável dificuldade em se consolidar, foram criados parâmetros que garantem a autonomia e liberdade das escolas para realizarem medidas no intuito de reduzir esses problemas particulares de cada instituição.

Dentre esses parâmetros, vamos nos ater aos artigos nº 12, 13 e 14 presentes na Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que elencam:

- Art. 12: Ao estabelecimento de ensino, elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- Art. 13: Participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica;
- Art. 14: Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Percebe-se nos três artigos mencionados a tentativa de considerar dois aspectos para a formação de uma escola: a inserção e consulta da coletividade e a autonomia escolar. Com eles, é possível caminhar na direção de uma educação democrática pois

A construção do Projeto Político-Pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade em geral, porque a participação é um longo processo de construção. (PERONI, 2016, p. 14).

Porém, aqui reside uma contradição de fundamental importância para a compreensão dos aspectos da relação entre capital e Estado: o Estado Brasileiro foi

consolidado pelas relações entre Estado e capital, historicamente. Essa relação entre público e privado, principalmente na Educação, se dá pelo movimento de inserção dos agentes privados e financiadores nela, sempre culpabilizando o Estado pela irresponsabilidade, e apresentando soluções (PERONI, 2016).

Hoje, com o Plano Nacional da Educação (PNE), mobilizando a relação do Público nas instituições Privadas, a gestão democrática pode ficar comprometida, ainda mais com os setores privados adentrando a educação, sendo estes mediados por uma espécie de análise gerencialista, que não privilegia a qualidade total da educação, mas a qualidade técnica. Essa qualidade técnica está evidenciada nas metas do novo PNE, podendo ir na contramão de uma gestão verdadeiramente democrática, pois, de acordo com Peroni (2014, p. 187) “houve avanços e perdas para a consolidação de processos democráticos na educação brasileira”.

Diante desses artigos, pautados na construção de um documento de caráter coletivo, foram fomentadas diversas discussões no campo da educação, bem como foi ressignificado o modo como a escola interage internamente, já que a partir de tal movimento, estaria assegurado por Lei a contribuição coletiva da construção de um documento norteador, o qual possibilitou o trabalho conjunto dos diversos sujeitos contidos na escola: o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

Dando continuidade à dissertação, o capítulo 2 refere-se ao objeto de análise da pesquisa, que busca elencar quais são os propósitos e possibilidades do Projeto Político-Pedagógico, enquanto fonte de estudo e produção do conhecimento.

Ele traz o marco legal que garante sua existência, apontamentos metodológicos para sua criação e como se dá o processo de gestão democrática em seu entorno.

Também está posta a faceta multidisciplinar do documento, não só em caráter teórico-filosófico, mas amalgamando os propósitos de uma instituição escolar, que possui particularidades, a partir das quais chega-se à totalidade, ou seja, o mundo social.

2.1 MARCO LEGAL

Diante da LDB 9.394/96, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), ou Projeto Pedagógico, como sugere a legislação, surge com a proposta de conglomerar os sujeitos participativos da escola, na direção de se consolidar a participação democrática, para que todos possam contribuir neste processo. É um documento que correlaciona as dimensões interna, para que os corpos docente e discente, em conjunto com a equipe pedagógica possam aprimorar as relações de ensino e aprendizagem; e externa, que considera a inclusão da comunidade escolar e elementos que circundam a escola, como posição geográfica e aspectos de sua localidade física.

É um documento elaborado a partir de um caráter de planejamento, ou seja, são estipuladas metas para serem alcançadas a partir de diagnósticos coletados com o gerenciamento da qualidade total, por meio de estratégias e participação, além das próprias características do momento presente de uma instituição. Três pontos são fundamentais neste ato de planejar: marco referencial, o diagnóstico e a programação (GANDIN, 1999).

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico apresenta-se de fundamental importância para o aprimoramento das instituições escolares, afinal o documento é detentor de todos esses elementos que são estabelecidos pelo ato de planejar. Aliás,

a própria nomenclatura, “Projeto”, advinda do latim, *projectu* – que significa “lançar para diante” – sugere a criação de algo a longo prazo, que não é imediato. O PPP é vinculado na relação presente e futuro, com o diagnóstico constante, para se ter uma escola aprimorada.

Reitera-se os propósitos político e pedagógico, direcionados a apanhar as proposições da instituição, por meio dos assuntos que são discutidos no documento. Todos os termos que o condicionam devem agir com a intenção de fomentar uma escola com engajamento político, a fim de orientar a formação cidadã de seus educandos, e de fornecer suporte pedagógico, que servirá de aparato aos seus docentes, com os propósitos das disciplinas da instituição.

2.2 PROPÓSITO DE ELABORAÇÃO

O PPP serve para organizar e esclarecer o trabalho pedagógico, ao contrário do Regimento Escolar, que possui caráter normativo e de regras, servindo de aparato fundamental na hora de se considerar os propósitos de uma instituição de ensino. É inovador, pois a LDB, diante de um PPP, como apontado por Gandin (1999, p. 14), faz que o pensamento educacional brasileiro tome “o planejamento como ferramenta mais importante do que o regimento para a implementação de processos pedagógicos”. Pinheiro (2010) também colabora para a conclusão da significância dos avanços na qualidade do ensino, bem como a melhora significativa na coletividade dentro da escola, acarretando a integração, do corpo docente à gestão, atuando conjuntamente pelo bem escolar, diante do Projeto Político-Pedagógico.

Veiga (2010) elenca que um projeto pedagógico de excelência demanda: participação democrática; organização do trabalho pedagógico; autonomia; apresentação e solução de problemas, considerando as especificidades e particularidades da escola; e o compromisso com a formação para o exercício da cidadania. Ademais, no que se refere à parte prática, ele deve nascer da própria realidade, dialogando com as necessidades cotidianas das instituições de ensino, além de apresentar as possibilidades de superação dos problemas e explicitar os procedimentos avaliativos para tal, articulando com os sujeitos circundantes da escola. Também, o processo de elaboração deve ser *ad continuum*, no movimento dialético que exige, na proposição de que é, ao mesmo tempo, meio (para se almeja atingir

algo) e fim (finalidade), pois as demandas são continuamente renovadas e a prática pedagógica é articulada com a reflexão constante.

Sobre este movimento, Veiga esclarece que:

O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA, 2010, p. 11-12).

Percebe-se que existe a elaboração e reelaboração intermitente do documento, num sentido de aprimorá-lo de forma constante, dialogando com a teoria e a prática, os problemas e suas resoluções, já que a escola desenvolve e é desenvolvida por através/com ele.

Um ponto de relevância dentro do PPP são as referências teórico-metodológicas e os objetivos finais da escola, em relação aos seus alunos. Medel (2012) apresenta algumas reflexões abordando as articulações centrais dessa temática: impacto da sociedade na escola, modelo de sociedade que se quer solidificar, as potencialidades transformadoras da escola, as alianças para se atingir os objetivos propostos, os ideais da prática educativa, entre outros. A autora também aponta os princípios explícitos no documento, como o conceito de educação inclusiva, as concepções do que se entende por currículo, as funções das tecnologias da escola, as relações presentes e buscadas no cotidiano da escola e as relações entre a instituição com os órgãos estatais, como a Secretaria Estadual de Educação.

Nessas conceituações, Medel (2012) corrobora com a elucidação dos aspectos contidos no PPP. De acordo com ela, é necessário conter uma visão multicultural que valorize as múltiplas vivências dos alunos, partindo da realidade deles e dos possíveis desdobramentos dessa realidade com o mundo, tendo seus laços individuais considerados (religião, família, entre outros). Também é fundamental a capacidade de relacionar a escola e seu papel no desenvolvimento nas amplas habilidades com o mundo em que se vive, bem como o alinhamento com os documentos norteadores em nível municipal, estadual e federal.

Acerca dessa ligação estreita entre Projeto Político-Pedagógico e sociedade

é necessário que se afirme que a discussão do Projeto Político-Pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a

sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica (VEIGA, 2010, p. 13).

Percebe-se que além das concepções teóricas sobre conceitos formativos dos alunos, “a construção do PPP deve ressaltar que ele não é neutro” (MEDEL, 2012, p. 13), cabendo alegar sua posição no sentido de esclarecer uma posição crítica diante do documento, e sua relação prática com as vivências na sociedade.

Por isso, o posicionamento ideológico no sentido de formação pós-escola do Projeto Político-Pedagógico precisa estar esclarecido no decorrer do documento, para que exista um alinhamento do corpo docente e gestão pedagógica num mesmo propósito. Desse modo, a pluralidade do conteúdo existente em um PPP é notória, extrapolando além da predisposição de um mero documento que existe para definir, inclusive, os aspectos identitários (particulares) de uma escola.

2.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO FONTE DE ESTUDO: BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Percebe-se a análise do Projeto Político-Pedagógico na academia brasileira desde a década de 1990, com o trabalho de Malazavi (1995), que o traz como uma fonte de estudo na área da Educação com a experiência prática. Pode-se considerá-lo um trabalho precursor.

Menezes (2006), Ramos (2008) e Kaspchak (2013) elencam o documento numa perspectiva crítica, já trazendo um referencial teórico e epistemológico para se refletir acerca do PPP, num sentido de abordá-lo no viés político, indo além das reflexões dos aspectos unicamente pedagógicos.

Diante da coleta de Teses e Dissertações na plataforma Sucupira da CAPES, no decorrer da primeira semana de maio de 2022, foram encontrados 1581 resultados, utilizando as palavras-chave “Projeto Político-Pedagógico” e “materialismo histórico e dialético”. Desses resultados, navegou-se pelas páginas observando o título dos trabalhos. Após, selecionamos trabalhos que tratam o Projeto Político-Pedagógico como fonte primária, pois percebemos que o documento aparece frequentemente para informar os dados das instituições de ensino analisadas, porém, não como elemento central de teses e dissertações. Percebeu-se a valiosa contribuição de trabalhos que ampliam o campo para o Projeto Político-Pedagógico, vislumbrando-o como um

documento que é capaz de análise por meio de diversos referenciais teórico-metodológicos, que vão desde a Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) até a o Materialismo Histórico e Dialético (MHD).

Assim, a reflexão ao redor do PPP serve de aparato para se pensar nas funções do documento enviesado pela capacidade de transformação social, tornando-o mais do que um simples documento elaborado para atender aos pedidos burocráticos. Diante disso, selecionamos alguns trabalhos buscando elucidar o Projeto Político-Pedagógico enquanto fonte de análise qualitativa.

É nele, por ele e através dele, que uma escola se manifesta dialeticamente entre a teoria e a prática, em conjunto da gestão democrática, composta por comunidade, gestão e corpo docente. Matta (2019) e Tedesco (2021) mostram por meio das entrevistas o comprometimento dessas três entidades na colaboração de uma escola aprimorada.

Moreira (2021) traz, a partir de uma reflexão teórica galgada na Teoria Crítica, o potencial transformador do PPP. Já no campo prático, Rodrigues (2018) expõe a consciência dos professores da cidade onde realizou sua pesquisa, Cáceres – MT, acerca dessa capacidade que o documento possui. Portanto, é notório que o Projeto Político-Pedagógico detém potencialidades sensíveis.

Sobre o conteúdo do documento, correlacionando com a prática docente, Marcolino (2018) elucidava sobre a categoria da “ética” para os professores, dialogando com a teoria contida com a atuação. Essa abordagem está correlacionada à consciência do professor em formar cidadãos críticos, e o trabalho de Marcolino mostra o comprometimento dos professores em corresponder a essa demanda do PPP.

Ainda, acerca do conteúdo do documento, Marquezi (2019), tendo a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como cerne, denota sobre as diferenças de concepções de: mundo, homem, educação, escola e currículo, tendo como amostra cinco escolas municipais. Apesar de seu tema ser referente à implementação da PHC no município de Foz de Iguaçu, é válido ressaltar a perspectiva de análise de seu trabalho acerca da particularidade de cada PPP, e os conteúdos que o fomentam.

No que se refere ao trabalho e metodologia adotados na dissertação, houve o encontro de um: Costa (2019) traz, ainda que não vá com profundidade no método, o MHD como fundamento para se pensar no PPP, considerando a realidade concreta

e emancipação humana, numa perspectiva de formação integrada (escola/sociedade) e integral (consciência), considerando a sociedade que estamos inseridos (capitalista e de classes). A conclusão é que, apesar de o PPP compreender a formação integral do aluno, ainda há uma lacuna em relação à conexão da escola com a comunidade. Também há uma forte abordagem sobre o Estado e suas responsabilidades na Educação, a qual se almeja ser expandida na dissertação, considerando os elementos da hegemonia.

Ainda, Bertolassi e Silva (2021) veem o Projeto Político-Pedagógico como de fundamental importância para a construção do processo de democratização da escola. Colaborando com os autores, Lück (2009) salienta que o PPP não é somente pautado na construção, mas que, como ele será implementado, a gestão precisa ser democrática, para que todos os agentes estejam cientes de qual é o projeto de escola que se tem, para onde se vai, quais são os problemas, entre outros. Toda essa parte problematizadora da instituição está contida no PPP, sendo assim o documento de leitura obrigatória para os docentes, pois o planejamento conjunto “contribui para a coerência e consistência das ações, promovendo a superação do caráter aleatório, ativista e assistemático” (LÜCK, 2009, p. 33). Na questão emancipatória, Vessi (2003) corrobora com a reflexão expondo que há elementos emancipadores em escolas públicas no território nacional, principalmente quando vinculado à política governamental progressista.

Silva (2018), em sua monografia, aborda que o Projeto Político-Pedagógico é um documento que deve ser pautado na realidade, e essa realidade deve ser considerada plenamente na hora da criação do documento. Logo, se há diversas pessoas participando (ativamente ou não) do ambiente escolar, faz-se necessária a escuta e interpretação de todas, para se consolidar a gestão democrática, visto que, como citado anteriormente, não é somente por parte da gestão que o documento flui.

Diante dessa consolidação do PPP como documento de fundamental importância para a construção dos aspectos pedagógicos, humanitários e filosóficos da escola, optou-se pela utilização do Materialismo Histórico e Dialético para exercer a análise de dados por meio das categorias Contradição e Alienação, tendo como base a categoria fundante do Trabalho.

A justificativa para se optar pelo Materialismo Histórico e Dialético se dá pois ele viabiliza o estudo do Projeto Político-Pedagógico considerando a Educação como

um processo de mediação para a construção de sujeitos capazes de atuar na sociedade por meio da dialética e da historicidade. O PPP é um documento que abrange os dois processos fundamentais para a ela: a teoria e a prática, a abstração e a atuação, o ideal e o concreto.

Portanto, a partir do momento que há o Projeto Político-Pedagógico como uma fonte de estudo, torna-se perceptível as dimensões do impacto da escola na totalidade. E, quando se propõe o estudo do documento, o olhar deve ser voltado para a construção, aplicabilidade e, principalmente, para os sujeitos que o compõem, tanto na teorização (professores, comunidade, equipe gestora), quanto na prática (discentes).

Para que isto ocorra, é preciso que o pesquisador tenha dimensão dos agentes que circundam o documento de como ele funciona na relação entre particularidade e totalidade, bem como as contradições que o permeiam, como nossa pesquisa se propõe a analisar. Também, o pesquisador deve estar atento à Alienação, mediada pelo processo de trabalho docente, que ocorre pela (in)capacidade de articular o processo educativo como um potencial transformador – e aqui cabe ir além dos clichês de uma educação para a transformação num sentido reformista –, mas para transformar as bases da sociedade, como um processo contínuo e dialético, com a intenção de se atingir níveis elevados de consciência humana e social, para a emancipação humana.

A seguir, partimos para o terceiro capítulo, que aborda a análise a partir do Materialismo Histórico e Dialético.

3 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO E SUAS POTENCIALIDADES DE ANÁLISE DO PPP

3.1 O MÉTODO

Insatisfeito com a produção dos ditos “economistas clássicos” como Adam Smith e Ricardo, sendo o segundo outro economista que já tinha uma análise mais humanista da economia, mas ainda insuficiente, Marx desencadeia novas reflexões para se pensar os aspectos da totalidade da sociedade ocidental: a Economia Política. Essa nova possibilidade de se pensar os fundamentos da construção da sociedade capitalista e burguesa se deu para o preenchimento da lacuna deixada por esses economistas clássicos: a ausência da problematização acerca da historicidade, sendo esta, o motor fundamental da humanidade.

Marx percebe, ao ler as obras sobre economia que o antecedem, que existia uma espécie de lacuna a ser preenchida: a de colocar o movimento dialético e histórico como o responsável por conduzir as instituições, o “progresso”, enfim, a humanidade, e que, para compreender a economia (do capital, das instituições, da sociedade), era necessário, anteriormente, a compreensão das relações particulares e como essas coisas se dão na totalidade, ou seja, na vida humana ampliada.

A noção de que a economia não poderia ser meramente analisada por via de números e dados objetivos, mas que ela precisaria ser adequada histórico e socialmente, com as devidas problematizações, correlacionando a historicidade a ela.

Diante disso, Marx (e, certamente, Engels), além de tecer a crítica aos economistas clássicos, também o fizeram a Proudhon. O filósofo francês possuía uma ideologia alinhada aos propósitos do socialismo só que voltado para o anarquismo. Marx (2017) define o método de análise de Pierre Proudhon como “histórico e descritivo”, sendo que o filósofo francês buscava trazer elementos da contradição, problematizando a economia. Mesmo neste caso, Marx buscou ir além, tecendo a Economia Política a partir da obra de Adam Smith. Ele então fez uma síntese dentre os economistas que o antecederam e os que lhe eram contemporâneos (e o influenciaram), como no caso de Proudhon. Ele acreditava que o valor de um produto

era intermediado de acordo com a hora de trabalho e requisição, e não considerava as questões sociais de atribuição ao valor desse.

Comparando a utilização e a valorização de um produto, “é determinado pelas condições sociais em que se encontram os consumidores, e essas condições repousam sobre o antagonismo das classes” (MARX, 2017, p. 67). Assim, produzem bens/itens porque são baratos, e que são determinados pelo uso estimulado pela sociedade, e não *necessariamente* de acordo com a demanda de produção. Ou seja, *determinados itens* são feitos para a classe trabalhadora e outros para a classe burguesa. Marx (2017, p. 68) resume esta premissa elencando que “numa sociedade fundada na miséria, os produtos mais miseráveis têm a prerrogativa fatal de servir ao uso da maioria”.

Nota-se que as condições de vida das pessoas é que determinam suas relações (econômicas, sociais, filosóficas, estruturais), e que não são as ideias estabelecidas como um fundamento idealista, ou previamente estabelecido. São as relações econômico-sociais estritamente ligadas que determinam as diversas produções – e reproduções – dos modos de vida na sociedade capitalista.

Mais um exemplo no campo dos regimentos das condições de dentro das fábricas é trazido por Marx. Exemplificando, a divisão do trabalho no interior delas não foi assegurada pela legislação por um algum sujeito *idealizador*, “elas nasceram primitivamente das condições da produção material e só muito mais tarde foram alçadas a lei” (MARX, 2017, p. 120).

Indo ainda mais além dos pensadores de seu próprio tempo, Marx e Engels tecem profundas críticas aos críticos – estes que se consideravam inovadores [e pode-se dizer que o eram, para a época], desenrolando no conceito de “Crítica crítica”. Este termo advém da atribuição direcionada aos jovens hegelianos – ou neohegelianos – que baseavam sua filosofia no “idealismo hegeliano”, em que existia a crítica (nas diversas esferas e manifestações da vida humana).

Essa “Crítica crítica” se refere a tecer uma crítica verdadeiramente crítica, no sentido de buscar a Essência do *objeto* através das relações materiais pelas quais é conduzido, apreciado ou abstraído, se contrapondo à ideia de isolamento *espiritual* ao qual era delimitado o pensamento desses jovens hegelianos (MARX; ENGELS, 2003).

Logo, a partir da observação da sociedade de sua época, Marx conclui que o presente esclarece o passado. Para ele, o homem é um ser prático e social; e que as

análises sociológicas demandam um olhar expansivo sob economia (dinheiro, capital), política (Estado e suas relações) e sociedade (homens), pois a compreensão do sujeito só se dá a partir da análise do conjunto de suas produções, ou seja, a realidade – e daquilo que o produziu e a produziu (NETTO, 2006, p. 32-34). Portanto, a história, dialogada com todas as áreas do conhecimento, a partir da materialidade, para Marx, é a ciência fundamental para a compreensão da sociedade capitalista e burguesa.

Ainda, sobre a teoria social de Marx, Netto (2006, p. 19) ressalta que:

A teoria social de Marx, pois, tem como objeto a sociedade burguesa e como objetivo, a sua ultrapassagem revolucionária: é uma teoria da sociedade burguesa sob a ótica do proletariado, buscando dar conta da dinâmica constitutiva do ser social que assenta na dominância do modo de produção capitalista. Sua estreita relação com o movimento operário, aliás, não é externa. Antes, é uma relação interna e orgânica: a obra marxiana concretiza, no plano teórico, o ponto de vista sociopolítico de classe do proletariado.

Além de ressignificar as visões de análise social, o filósofo alemão reelabora a própria historiografia dando destaque às classes dominadas, rompendo com a história das “grandes personalidades”, pensando no potencial e no protagonismo dos homens comuns.

A exemplo de seu pensamento, contrapondo-se aos filósofos alemães (ditos) revolucionários de sua época e em diálogo com Feuerbach, que inspirou sua teoria materialista, na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels, no Fragmento 2, nos colocam que

A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como *realmente* são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Portanto, o real conduz a vida dos sujeitos, e não o contrário [espírito → concreto], como se acreditava até então, pelo pensamento hegeliano. Não são fatores transcendentais, metafísicos ou espirituais que regem a vida humana, mas as condições materiais do contexto em que os homens estão inseridos.

No plano prático da pesquisa realizada com Materialismo Histórico-Dialético, Netto (2011) expõe que, para Marx, a teoria faz parte do conhecimento, sendo

intrínseca ao conhecimento teórico, do próprio objeto, sendo “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa” (NETTO, 2011, p. 21). A teoria, em linhas gerais, é a conceituação do objeto de análise para o plano do ideal. No entanto, esse objeto, pertencente ao concreto, existe independentemente das vontades do pesquisador, o que também não significa que não existe uma relação dialética entre o objeto e o pesquisador: a necessidade da verificação dos questionamentos estabelecidos *a priori* se dá de maneira pessoal, sendo assim, impossível dissociar o objeto do pesquisador, tampouco imputar algum tipo de imparcialidade à pesquisa (NETTO, 2011).

No método de análise que emerge a partir de Marx e Engels

o papel do sujeito [pesquisador] é essencialmente *ativo*: precisa para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica [...] o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. (NETTO, 2011, p. 25).

Outro elemento do Materialismo Histórico-Dialético é a questão da proposta galgada na transformação social. Inspirado no materialismo de Feuerbach, Marx e Engels desenvolvem o materialismo de viés prático, pois consideravam o primeiro como meramente analítico, sem compromisso com a ruptura das estruturas opressoras da sociedade capitalista (GORENDER, 2001).

Para diferenciarem-se de Feuerbach, Marx e Engels (2007, p. 30) expõem que “o materialista *prático* [...] trata [de] revolucionar o mundo, de enfrentar e de transformar praticamente o estado de coisas por ele encontrado, [...] que capta a ‘verdadeira essência’ das coisas”, ou seja, demanda-se ir além da contemplação apenas do palpável, e partir para indagações filosóficas e historicizadas da realidade.

Lukács, corroborando o viés de impacto na concretude, pontua o materialismo histórico e dialético como

um método científico para compreender os acontecimentos do passado em sua essência verdadeira. Mas, em oposição aos métodos de história da burguesia, ele nos permite, ao mesmo tempo, considerar o presente sob o ponto de vista da história, ou seja, cientificamente, e visualizar nela não apenas os fenômenos de superfície, mas também aquelas forças motrizes mais profundas da história que, na realidade, movem os acontecimentos. (LUKÁCS, 2003, p. 415).

O método de Marx analisa as diversas facetas do objeto, indo do empírico (visível) à essência (raiz), bem como o modo como se relaciona na totalidade em que está inserido. Ainda, Lukács (1979, p. 28) estabelece que o método

parte ao contrário [de um 'ontologismo ingênuo'/empirista] - pelo fato mesmo de pesquisar as conexões -, da totalidade do ser, e busca apreendê-la em todas as suas intrincadas e múltiplas relações, no grau da máxima aproximação possível. Onde a totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são na realidade "formas de ser, determinações da existência", elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, sem sentido tanto extensivo quanto intensivo.

As categorias, regentes da filosofia e da prática materialista, são responsáveis pelo desenvolvimento da prática social humana, viabilizando a compreensão de mundo e a transformação deste, através de análises quantitativas e qualitativas, por meio de uma ordem lógica do conhecimento, analisando o objeto de forma singular e, posteriormente, colocando-o na realidade (CHEPTULIN, 2004, p. 139-141).

Nesse sentido, Löwy (2018) coloca que a análise sociológica por meio da realidade concreta, elaborada por Karl Marx foram revolucionárias, pois se sobrepuseram até mesmo sobre os jovens hegelianos, estes que *a priori* foram tidos como inovadores, os quais Marx mostrou que, na prática, produziam uma análise através de um pensar "idealista" e burguês, por não considerarem o movimento da história e as relações dialéticas presentes na materialidade, além de não considerarem o principal: o *homem social*, que é construído e constrói a realidade.

Ainda, Cheptulin (2004) elucida que o método da dialética materialista é o estudo da realidade e suas consequências na vida material e na consciência do homem, como função gnosiológica, sendo o único a superar a análise do fenômeno na singularidade a partir de um olhar imutável, colocando o singular dentro de um universo a ser considerado. A totalidade é, conseqüentemente, onde o singular se manifesta, e onde a dialética ocorre, pois, "cada formação material representa, portanto, a unidade do geral e do particular, a unidade do que a identifica a outras formações materiais, assim como a unidade que a distingue" (CHEPTULIN, 2004, p. 198).

Indo contra a ideia de Estado regente de Hegel, Marx (2013, p. 112) corrobora que o Estado deve ser determinado pela sociedade civil, partindo da consideração que o poder legislativo é a totalidade: pois nele há o poder governamental, a deputação da sociedade civil e o princípio soberano, e este são as particularidades, tendo “poder do particular sobre o universal” (MARX, 2013, p. 113).

No entanto, CHASIN (2009 *apud* MASSON; FLACH, 2018, p. 7) destacam que o método de análise de Marx não existiu a partir de uma escrita estabelecida com esta finalidade, mas que foi por meio de suas pesquisas *a posteriori*, que se constituíram, e foram apropriados por outros, os procedimentos de análise denominado “Materialismo Histórico e Dialético”.

Entre suas categorias destaca-se aqui a Contradição, como categoria do método, e a Alienação, enquanto categoria de conteúdo, com a intenção de observar as relações circunstanciadas pelo Projeto Político-Pedagógico, em termos teóricos e práticos, no/do cotidiano escolar.

3.2. O PAPEL DO ESTADO E A ALIENAÇÃO

Na obra *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, Marx elenca as diversas facetas do Estado enquanto um para criticar o conceito hegeliano de Estado, sendo para Hegel, uma espécie de *ideal*, composto por uma conjuntura lógico-idealista, sobre uma realidade abstrata. Marx (2013, p. 3) aponta que é preciso tratá-lo nas concepções da “realidade concreta” para se atingir o grau de compreensão desta *entidade*, para se chegar à sua essência. Portanto, Marx (2013) traz a crítica ao Estado a partir de Hegel, mas com o elemento exterior ao autor que o embasou: a concreticidade.

Hegel destaca as funções do Estado descoladas dos indivíduos reais. Marx (2013) esclarece que “tanto a individualidade particular como as funções e atividades estatais são funções humanas” e que “os indivíduos, na medida em que estão investidos de funções e poderes estatais, são considerados segundo suas qualidades sociais e não segundo suas qualidades privadas” (MARX, 2013, p. 48). Assim, não são abstrações da organicidade do Estado as responsáveis por fazê-lo, mas as próprias atribuições da realidade, desempenhadas por seres humanos com *valores* sociais.

O Estado, portanto, não é algo que vive em alicerces meramente metafísicos, mas algo construído socialmente, permeado por um processo histórico, com funções distintas, com impacto na universalidade, ainda que indivíduos particulares sejam os mentores da legislação que impactam o universal. São essas pessoas reais que compõem o Estado, não delimitando apenas a algo unificado/Uno, como Hegel o concebia.

Esse Estado “Uno” seria a uma causa ilusória dos assuntos predispostos do Estado para o Estado, num plano de que a entidade estatal se manifesta num plano ideário, e não ao contrário. Sendo que, para Marx, o Estado seria uma criação objetiva para o povo, só que desconsiderando o *povo*. O assunto universal – mediado pelo Estado – não é objetivado nessa relação analisada por Hegel: essa consistência do Estado antecede o sujeito, e não ao contrário, em que os sujeitos determinam as funções objetivas deste, detendo uma contradição na funcionalidade do Estado, pois Ele só existe de maneira *formal* atendendo às demandas do povo, como uma entidade Ideal que não corresponde, objetivamente, ao universal (MARX, 2017).

Assim, indo contra a ideia de Estado como manifestação da vontade da sociedade civil Marx (2013, p. 143) expõe a dupla contradição existente entre a sociedade civil e o Estado político, no caso os anseios da sociedade política e as ações dos agentes políticos. A primeira, diz respeito à lógica formal dos deputados à serventia do mandato; a segunda, refere-se aos fatos que eles são postos para atender às vontades universais, porém, eles representam assuntos particulares.

Seguindo nesta linha, Lênin (2017) reitera essa ideia de Estado sendo composto por funcionários privilegiados que compactuam e atuam conjuntamente com a exploração das classes oprimidas. O Estado formado historicamente pelas classes dominantes, corrobora com a segregação inclusive por meio da legislação e de forças objetivas e subjetivas para a manutenção do sistema que ele emerge: o capitalismo. E este sistema é subsidiado pelas relações de classe: dominada e dominante, a qual mantém a hegemonia e (re)produz as relações de trabalho entre essas duas classes. Detalharemos o funcionamento do trabalho (alienado) mais adiante.

Primeiramente, destacaremos o conceito de Alienação.

A alienação (*Entfremdung*) é uma categoria extensivamente abordada por Mészáros (2006). De acordo com o autor, após as alterações nas relações sociais que deram em sequência do fim do Feudalismo, os sujeitos passaram a gozar da liberdade

concedida pelos ideais da (até então) nova sociedade burguesa, pautada nos valores da mercantilização, ascendente no continente europeu. Porém, esses ideais foram marcados pela necessidade de uma nova servidão, a alienação, que é caracterizada

pela extensão universal da "vendabilidade" (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em "coisas", para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a "reificação" das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em "indivíduos isolados", que perseguem seus próprios objetivos limitados e particularistas, "em servidão à necessidade egoísta", fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade. (MÉSZÁROS, 2006, p. 39).

Sendo assim, é a própria sociedade burguesa, baseada nos valores do capitalismo, que gera sujeitos alienados, sem a preocupação com a universalidade da existência humana. Marx (2010) ressalta, também, que essa "nova" sociedade que emergiu após o fim do feudalismo não garantiu a libertação plena, mas garantiu a *liberdade* das estruturas [históricas, sociais] no sentido de ser inviável a garantia de uma emancipação humana.

Com o sistema capitalista garantindo a manutenção de classes, Lukács (2003) exprime quão pesada é a culpabilidade em cima do sujeito a partir dessa suposta liberdade, garantida pelos valores que são massacrados pelas estruturas do capitalismo, sendo que este funciona de maneira muito parecida com "às leis naturais", em que a pessoa é violada de acordo com a "lei do mais forte". Portanto, se essa estrutura guia todas as relações sociais, por que na escola seria diferente?

E sendo a produção da ciência historicamente burguesa, muitas vezes sendo a legitimadora de certas hierarquias sociais, o autor nos coloca que "a raiva desesperada com que a ciência burguesa combate o materialismo histórico é compreensível: tão logo se vê obrigada a colocar-se ideologicamente nesse terreno" e que "para o proletariado, a verdade é uma arma portadora da vitória e o é tanto mais quanto mais audaciosa for" (LUKÁCS, 2003, p. 171).

Isso nos conduz a crer que, de alguma forma, a burguesia teme perder sua estabilidade e faz que a classe do proletariado mantenha-se alienada, até porque, segundo Lukács (2003, p. 147) uma revolução advinda desta classe só ocorreria por meio da "maturidade ideológica do proletariado, da sua consciência de classe", assim, não é exagero afirmar que a classe dominante atua propositalmente para alienar e deixar os indivíduos de classes dominadas atadas àquela posição de inferioridade.

A remoção dessa alienação dos meios de existência só se dá por meio da tomada de consciência (individual e coletiva) na direção de reconhecer as imposições da lógica burguesa sob a vida dos sujeitos.

E, diante do contexto em que estamos inseridos, é preciso olhar para as contradições que estão situadas no cotidiano. Dentre elas, a própria necessidade de ir além neste modelo de produção capitalista que impossibilita – mas que também possibilita! – sua superação.

Por ora descrito como *antagonismo* e/ou Contradição, *Gegensatz* é definido como um quadro de sobreposições de divergências que corroborou para o desenvolvimento da sociedade capitalista. Marx e Engels (2007, p. 416) expõem que “na Antiguidade, se dava entre homens livres e escravos, na Idade Média entre a nobreza e os servos e que, nos tempos modernos, opõe a burguesia e o proletariado”.

Esse é o movimento da contradição, que é acompanhado como uma manifestação dialética, que ao mesmo tempo produz e é produzido, pode ser encontrado nos mais diversos segmentos da sociedade burguesa.

Nesses aspectos ressaltando a Contradição, ela pode ser elencada a partir da Particularidade e da Universalidade, do Singular para a Totalidade. Essa Contradição, das forças produtivas, sempre resulta em algo gerenciado e proporcionado por elas.

A contradição, por consequência, aos moldes da sociedade capitalista, produz e reproduz a alienação. Marx e Engels (2003, p. 48) elucidam: “a classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma autoalienação humana”.

Trazendo a discussão para o campo da Educação, considerando que a escola moderna é garantida e estabelecida pelo Estado, qual é o tipo de sujeito que está se formando e sendo formado a partir dela?

3.3 MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: MÉTODO PARA ANÁLISE SOCIAL

Mészáros (2008) afirma que a educação está diretamente ligada ao processo de reprodução de classes sociais. Ela funciona para manter, de forma proposital e estrutural, as relações de poder entre as classes dominantes e as dominadas, do ponto de vista do capital e que, para romper com isso, faz-se necessárias mudanças abruptas no arranjo das instituições de ensino, e para modificar a sociedade, faz se necessário “limitar a mudança educacional radical às mesquinhas margens corretivas

do capital significa abandonar completamente, conscientemente ou não, o objetivo da transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2008, p. 23, tradução nossa).

Mészáros (2008) ainda segue expondo os graves problemas nessa relação dialética e contraditória presente no sistema capitalista, entre Estado, Educação e trabalho:

O defeito grave e intransponível do capital consiste na alienação das mediações de segunda ordem que devem dizer respeito a todos os seres humanos, mesmo às personificações do capital. Na verdade, o capital não alcançaria a superação: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 67, tradução nossa).

Para a superação da alienação, é preciso emancipar-se. Marx difere a emancipação política da emancipação humana ao afirmar que “a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral” (MARX, 2010, p. 54).

Porém, para a compreensão da Alienação, enquanto categoria elencada como proeminente do método de análise de Marx, manifestada e propulsionada no decorrer da humanidade, teve como principal movimento o Trabalho, sendo indissociáveis.

Nos primórdios da humanidade, na era da pré-história, o Trabalho era o resultado da alteração da natureza com os propósitos de aprimorar a existência do *homo sapiens*, já que, diferentemente de outros animais que possuem estruturas de defesa (e sobrevivência) inerentes à sua biologia, os homens precisavam criar meios para a caça, por exemplo.

Essa elaboração de utensílios que favorecem a existência da espécie humana se deu por meio do Trabalho, que a partir de Lessa (2015), enquanto categoria de objetivação da vida, que consiste na prévia-ideação, num sentido lukácsiano, de utilizar elementos, itens ou dados que estão dispostos na natureza, transformá-los, de acordo com as necessidades individuais e/ou coletivas, com alguma finalidade.

Lukács (2018, p. 10), a partir de Marx, ressalta que o Trabalho é uma categoria fundante para a compreensão do homem, o qual “pode ser considerado, portanto, como o fenômeno originário, como modelo do ser social”. Este ser social é o homem civilizado, evoluído, que detém a consciência de seus atos, e age, através da razão, modificando a natureza, em prol de aprimorar sua existência. Ainda, tendo o homem como um ser que produz e reproduz suas condições e modos de existência, por meio

da natureza, agindo sobre ela racionalmente, esclarece que a “teoria marxiana do trabalho, como única forma existente de um existente teleologicamente produzido, justifica, com isso, pela primeira vez, a peculiaridade do ser social” (LUKÁCS, 2018, p. 26).

Essa nova compreensão da categoria Trabalho, elaborada por Marx e aprofundada por Lukács, concedeu a possibilidade de se pensar neste como um viés de fundamentação da sociedade humana, e não como uma atividade atrelada ao capital, enquanto modo de produção na/da sociedade capitalista.

Têm-se como Trabalho toda e qualquer atividade humana *com determinado fim*, na relação homem, sociedade e natureza. Sobretudo, tornou-se necessário o rompimento da concepção de que a sociedade humana é *exterior* à Natureza – sendo esta considerada nas ciências modernas como algo segregado. Nessa nova concepção marxiana (e posteriormente, lukácsiana) de trabalho enxerga a totalidade das relações humanas, submersas nas relações humanas na natureza (LUKÁCS, 2018).

O Materialismo Histórico e Dialético supera a lógica mecanicista. Neste novo método de se considerar a totalidade abrangente dos seres humanos intercalados com a natureza, a partir de uma lógica dialética, concreta e pautada na concreticidade, dá o respaldo à consideração para as relações ontológicas do ser social. O ser social, o corpo social, ou a humanidade, são os sujeitos que são alterados e alteram seus modos de existência com a racionalidade, a partir da apropriação dos recursos naturais, sua alteração e constante melhoramento para melhorar a condição de existência (LUKÁCS, 2018).

Para tal, o processo de Trabalho é o que a orientação pela intencionalidade se manifesta:

Quando o ser humano primitivo escolhe, de uma massa de pedras, uma que parece adequada ao seu propósito e abandona as outras, é claro que há aqui uma escolha, uma alternativa. E, de fato, no sentido de que a pedra, enquanto um objeto em si existente da natureza inorgânica, não foi de maneira alguma pré-formada para se tornar instrumento para essa posição. (LUKÁCS, 2018, p. 34).

Considerando a afirmação acima como a capacidade de adequação, é o processo da Práxis diretamente correlacionada ao Trabalho, pois essa pedra, ao ser

lapidada e melhorada na sua função de caça, é “submetida a um processo mais amplo de elaboração para ser um melhor meio de trabalho” (LUKÁCS, 2018, p. 35).

Tendo o Trabalho como o ato de aprimorar a existência a partir de algo preconcebido da/na Natureza, há a consideração de que esse processo é a “superação” ou o ir-além da Práxis, pois a ela é a abstração da realidade e o desejo de se realizar algo, enquanto o Trabalho é a Práxis materializada a partir dela: existe determinada necessidade, o ser humano precisa supri-la, logo, passa pela mediação da Práxis e do Trabalho, por consequência.

E é este processo de mediação realizado pelo Trabalho, o responsável por segregar o ser humano dos outros animais: a dedicação a tarefas de alteração da natureza por meio do ato de pensar, ao contrário dos animais “selvagens”, que agem e buscam soluções para suas necessidades básicas por meio do instinto, com uma programação biológica que estabelece suas potencialidades de existência. A exemplo, um leão fica à mercê de suas garras para a caça; já o homem, por não possuir força biológica, necessitou, durante a história, elaborar *seus modos de existência* para que pudesse sobreviver às adversidades.

Logo, dentre seus atos conscientes de transformação do meio ambiente, pode-se considerar a criação de ferramentas, como uma lança para caçar. Existiu uma necessidade básica de subsistência, a demanda por alimento, então coube o processo de pensar “onde e como” conseguir o suprimento. Notou-se, por meio da caça de animais que biologicamente são mais fortes que o homem, que somente com uma ferramenta poderia abater determinado animal com o propósito de acabar com sua fome (e fornecer suprimentos a seus companheiros de tribo).

Outro fator que desencadeou o refinamento da técnica foi a criação do fogo, para se aquecer e para cozinhar os alimentos. Para se produzir fogo, faz-se necessário o trabalho objetivado através da racionalidade. A preparação da carne, também, já que a anatomia do homem não favorece a digestão da carne crua, como ocorre nos animais de trato intestinal curto.

Todo esse processo é permeado pela prévia-ideação objetivada, movida por um interesse objetivo, concreto, mas que, no primeiro momento, é mobilizado pela abstração: demanda → propósito → meio → trabalho → objetivo (LUKÁCS, 2018).

Assim, na casualidade das necessidades básicas intermediada pelas relações de existência, a atividade laboral de transformação da natureza era propriamente

destinada às demandas de subsistência, o homem, “ao contrário [dos demais animais], modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho” (ENGELS, 2020, p. 431).

Sobre esse homem pré-histórico, Giudici (1974, p. 56, tradução nossa) elenca que “o pensamento do homem primitivo, mesmo disperso em seus primórdios, é unitário, as contradições são resolvidas espontaneamente na unidade”.

Porém, com a complexificação das relações humanas, com o estabelecimento do Estado, da propriedade privada, fundada principalmente após a Era Moderna e os filósofos do liberalismo clássico como John Locke, os burgueses conceberam modelos de produção em série, com o propósito de enriquecer os proprietários dos meios de produção. Estes proprietários dos meios de produção, sobretudo, eram também donos de terra, sendo assim, a propriedade privada correlacionada com a questão do dinheiro e da alienação: são indissociáveis. Necessitando, portanto, criar a análise de todos os temas para a compreensão da sociedade capitalista.

Neste processo, a criação de um *objeto* a partir do Trabalho, torna-se mutável, já que, com o processo de industrialização, o *item* passa a ser atribuído um valor pelo dinheiro, e não mais pela serventia deste para a supressão de suas necessidades básicas.

Essa alternância de fim da criação do utensílio, mediada pelo processo do trabalho manual, acaba por se encerrar, pois com o desenvolvimento da sociedade capitalista em que o dinheiro passa a ser o responsável por regê-la, ao mesmo tempo que vira a prioridade de substância pela criação da indústria de manufaturas - no início, de tecelagem.

Este processo de separação do trabalhador de seu produto, é denominado Alienação. Agora, aquele que outrora corroborou no avanço do ser humano enquanto ser social, desvinculando-o de uma natureza arcaica, passa a ser justamente o veículo de restrição, tornando-o *alienado*. O trabalho, sendo fundante do processo ontológico de humanização, é aquele que, nos termos de sociedade capitalista e burguesa, delimita-o. No entanto, ao mesmo tempo em que o “aprisiona”, ele também favorece o avanço da sociedade em determinados aspectos.

Engels (2020), já trazendo elementos do Materialismo Histórico e Dialético, anunciou seu rompimento com os economistas clássicos – estes, que examinavam

os números e a economia numa forma *stricto sensu*, através dos Manuscritos de 1844, viabilizou a análise da sociedade a partir de uma *raiz* econômica, mas que dela é possível explicar a sociedade capitalista burguesa.

Sobre o método, baseado na dialética, Marx, em uma crítica a Proudhon esclarece que as categorias “parecem engendrar-se umas às outras, encadear-se e entrelaçar-se umas às outras, graças ao exclusivo trabalho do movimento dialético” (MARX, 2017, p. 101).

Assim, as categorias de análise marxianas (e marxistas) se constituem amalgamadas, de forma que é impossível trabalhá-las isoladamente. Nesta dissertação, almeja-se considerar o trabalho, a contradição e a alienação, para explicitar sobre a escola e os movimentos que a instituição realiza na sociedade, ao mesmo tempo em que é impactada por ela.

Nesse sentido de análise só é possível a compreensão da economia política por meio da investigação deste processo de trabalho. Levando em conta que a filosofia iniciada por Marx tem o propósito de resolver a contradição da economia política, faz-se “pensando-a, e por meio dela, pensando toda a economia política, todas as suas categorias, a partir de um conceito-chave: o conceito de trabalho alienado” (ALTHUSSER, 2015, p. 130).

O Trabalho, como vimos anteriormente, existiu para o avanço da civilização e para a construção de uma sociedade melhor. No entanto, com as relações de trabalho se tornando voltadas ao Capital, em decorrência dos excedentes, da divisão do trabalho e da propriedade privada, o Trabalho passa a ser trabalho: uma necessidade de submissão dos sujeitos a outros, para a subsistência. Logo, ele passa de um “estatuto ontológico” descrito por Marx, e passa a ser algo que o delimita enquanto sujeito (TONET, 2013).

A educação, em sua gênese, surge para transpor os conhecimentos previamente estabelecidos para, e no, Trabalho, com a função de instruir as atividades humanas aprendidas no decorrer da história:

Se a educação é sempre vinculada ao trabalho, podemos dizer que os rumos que o trabalho toma em uma determinada sociedade e tempo histórico afetam diretamente a educação, e vice-versa. O modo de produção de nossa sociedade, que opõe trabalho e capital, subjugando o primeiro ao segundo, implica, como vimos, a divisão social do trabalho que, por sua vez, implica o surgimento de classes sociais antagônicas. (DARCOLETO, 2009, p. 93).

Com o avanço da pedagogia enquanto ciência, partindo de Comenius e indo até Paulo Freire, considerando a macro história, tendo concomitante a isso a divisão do trabalho oriundo da Primeira Revolução Industrial, ela passa a adotar para além da introdução ao trabalho, e entre eles, o de civilizar para a vivência em sociedade.

Essa vivência em sociedade, pressupondo um contexto de sociedade capitalista e burguesa, demanda instrução para o a prática laboral. Porém, com as adequações da modernidade: instrução para o mercado de trabalho, sendo embasado pela classe dominante e segmentos da burguesia.

Mas, a educação também pode ser usufruída para a superação desse trabalho alienado e, com isso, a distensão entre classes sociais, por meio da transposição do conhecimento. A partir do momento em que o educador concebe o papel de mediação da educação, e tendo como horizonte o propósito da transformação, torna-se possível o processo de humanização, e neste, uma possibilidade de libertação. Para tal, a vigia ao sistema capitalista e à educação é fundamental (TONET, 2013).

Esse distanciamento, citado anteriormente, do produtor de seu trabalho se torna o cerne da alienação e de todas as relações instituídas na sociedade capitalista e burguesa. Para que os sujeitos se tornem verdadeiramente livres, faz-se necessário a compreensão daquilo que os torna alienados. A sociedade não permite que o homem escolha por si mesmo, pois está imerso num mundo *idealista*, construído *a prioristicamente* com as preposições dela: religião, trabalho, política e ideologia.

E são esses processos que viabilizam a *coisificação* dos sujeitos, propostos e mediados pelo lucro na sociedade capitalista. É o fator que produz e reproduz, alimenta e se retroalimenta da exploração do homem pelo homem, além do afastamento da realidade concreta, sendo ela sempre mediada pela ficção da ideologia e/ou do ideal que mascara a verdade.

Para superar isso, o sujeito deve emancipar-se. Confunde-se, em primeiro momento, que a emancipação política já é suficiente para que se atinja um grau de sofisticação das relações humanas. No entanto, ela é limitante, como esclarece Marx (2010, p. 41), “de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui”.

Essa emancipação *política* a qual refere-se Marx é a desagregação do Estado com a religião, que ocorreu historicamente. Esse fato foi fundamental para que sua teoria fosse elaborada no sentido de propor uma genuína emancipação *humana*: “a questão da relação entre emancipação política e religião transforma-se para nós na questão da relação entre emancipação política e emancipação humana” (MARX, 2010, p. 38).

Essa emancipação política se dá, hoje, pela possibilidade do voto em representantes da república, no entanto, ela ainda é de caráter burguês, pois é a consolidação do homem a um ser “privado”. Aqui já reside uma contradição: o homem tem o poder de voto pensando no coletivo, mas ainda é um egoísta por alavancar essa própria vontade aos demais. Marx resume o processo

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (MARX, 2010, p. 54).

Assim, a educação caminhando numa direção para se conduzir a emancipação humana, indo além de uma educação voltada ao capital e aos interesses da classe dominante, fornece-nos esperança e vitalidade para a condução da sociedade sem classes, numa perspectiva contra-hegemônica.

3.4 A EDUCAÇÃO E A DESALIAENAÇÃO

Para a superação do modo de produção capitalista e alienado, necessita-se a compreensão da dimensão histórico-social em que o sujeito está inserido. O homem precisa estar consciente dos processos que o condicionam social e historicamente.

Com a segregação das pessoas da natureza, do trabalho, a partir de um fetichismo construído através das relações materiais, o ser humano, como dito nas páginas anteriores, tornou-se segregado da totalidade, passando a ser uma peça desarticulada com as expressões de sua existência.

Esse procedimento de (re)tomada de consciência se dá com o processo de abstração da realidade, e o conhecimento a partir dos mecanismos de alienação,

responsáveis por manter a classe proletária em condição de submissão aos interesses da burguesia. Ele deve ocorrer no que tange à intencionalidade e à materialidade, na teoria e na prática.

Logo, a superação da alienação pode se dar através do conhecimento do homem em relação a natureza – a natureza concreta –, o mundo em que se manifesta a realidade. Este processo de superação se dá por meio da *desalienação*.

A desalienação é o condicionamento do sujeito ao oposto daquele que é concebida a alienação. A primeira é o conhecimento e discernimento da atividade que conduz a alienação – no caso, o trabalho na sociedade capitalista, fetichismo das mercadorias, entre outras –, a perceber que sendo humano, há a integração do todo, pois a alienação é justamente a tendência do sujeito em ser “o todo” – não como uma parte fundamental, mas superior, na individualidade, caracterizando os outros como desumanizados, ausentes-de-si, tendo-os objetificados e instrumentalizados para a obtenção do lucro (GIUDICI, 1974).

Deste modo, os humanos necessitam da construção coletiva da consciência voltada para a liberdade permeada pelo/no outro, em um regime de colaboração, sem exploração pelo lucro, nas tendências da sociedade atual. A superação do modelo capitalista se dá por meio da também superação das contradições permeadas neste.

Assim, uma ciência propensa à produção do conhecimento, galgada na superação dos homens pelos homens, se dá pelo Materialismo Histórico e Dialético. A filosofia e a história, principalmente o MHD, conjuntamente das ciências humanas, é capaz de propulsionar essa reflexão para que os sujeitos se *desalienem*, e busquem a emancipação – não meramente política, mas a humana.

Portanto, o trabalho, conjuntamente da contradição e da alienação, é o **conceito central** para a abordagem das categorias de alienação e contradição. Eles estão intrínsecos nas relações humanas concretas, que se dão histórica, cultural e ideologicamente.

Sendo a educação como um processo de mediação, sua atuação é histórica, e tem como objetivo a (re)produção do ser social, àquele para o mundo do trabalho, para transportar o conhecimento adquirido para as novas gerações, com possíveis novas objetivações. Porém, o aprimoramento deste processo se dá quando “parte tanto do professor quanto dos alunos, na medida em que, uma vez transformados e

sendo eles parte da sociedade, sua totalidade também é alterada qualitativamente” (DARCOLETO, 2009, p. 122).

Desta maneira, voltada para a superação do modelo atual de sociedade, o processo educativo demanda ser numa direção desalienada, começando pelos professores tendo conhecimento do conteúdo pedagógico, identitário e filosófico do Projeto Político-Pedagógico e, se possível, com a participação na elaboração do documento, para que ele também possa participar da construção da escola democrática que tanto se almeja.

A partir do momento que ele se (re)conhece como parte da escola, e percebe que esta faz parte da totalidade, torna-se possível a superação desse trabalho docente alienado. A gestão também precisa estimular a leitura e a construção coletiva do documento, trazendo a participação de todos os que circundam a realidade escolar.

Com o perceber da realidade escolar, tendo o trabalho docente refletido a partir de uma categoria ontológica do Trabalho, em que o Projeto Político-Pedagógico se apresenta enquanto um documento norteador voltado para a educação como uma atividade capaz de mediar o processo de emancipação humana, os agentes correlacionados na escola devem estar todos conscientes de sua construção, bem como de sua leitura.

E, considerando essa realidade do cotidiano escolar, a presente pesquisa busca refletir como está o processo de construção do documento a partir das considerações já apresentadas nos capítulos anteriores.

Com a explicação dos conceitos trazidos à tona pelo Materialismo Histórico e Dialético, propondo a alienação e a contradição como centrais da discussão, refletiremos os dados fornecidos e partiremos para as considerações a respeito das potencialidades do PPP, ação docente e demais problematizações acerca das relações que se concretizam no cotidiano escolar.

4 PPP E O CONTEXTO ESCOLAR: QUE REALIDADE É ESSA?

Este capítulo contará com a explanação do procedimento da pesquisa, a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) disponibilizados pelas três escolas e a análise das entrevistas coletadas.

O primeiro momento da pesquisa sucedeu com a análise bibliográfica e revisão de literatura, em que se buscou textos sobre a temática da pesquisa (PPP), para averiguar discussões prévias sobre o tema.

No segundo momento, buscou-se referencial teórico para fundamentar os conceitos-chave da pesquisa: trabalho, materialismo histórico e dialético, emancipação, contradição e alienação, tendo em vista a Educação como um processo de mediação.

O terceiro momento foi a delimitação das escolas, as quais foram selecionadas com as determinações:

- PPP disponibilizado no site SEED/NRE; e possível PPP atualizado caso haja liberação da equipe gestora;
- Localização da escola, considerando as macrorregiões de Ponta Grossa/PR;
- Oferta do Ensino Médio;
- Complexidade do documento (referencial, elementos estatísticos);
- Estado do documento (atualização);
- Relevância da escola na cidade.

Desse modo, a delimitação ficou como segue:

- Escolas selecionadas: 3;
- Membros do corpo docente: 1 por escola;
- Equipe gestora: 1 por escola;
- Membros do corpo discente: 1 por escola.

Selecionadas:

- Escola 1 (Projeto Político-Pedagógico: 2018);
- Escola 2 (Projeto Político-Pedagógico: 2022);

- Escola 3 (Projeto Político-Pedagógico: 2022).

Todas as escolas detinham à disposição o documento Projeto Político-Pedagógico no site NRE, especificamente de cada instituição, no formato PDF. Em sequência, pelo fato de o documento ser público, o pesquisador solicitou o documento atualizado – se o tivesse – para que a pesquisa fosse realizada com o maior contato com a realidade da conjuntura atual possível, trazendo reflexões do cotidiano pós-pandêmico, em que é possível analisar a preocupação do documento com a relação do cotidiano dos alunos.

A elaboração do roteiro das entrevistas se deu para responder sobre o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, considerando a particularidade de cada público entrevistado. Foram criados três roteiros diferentes, para atender especificamente: professores, gestão e alunos. Em cada roteiro, as perguntas foram elaboradas pensando nas atribuições de cada sujeito no PPP.

O roteiro de entrevista apresentou questões objetivas, na primeira sessão, e questões discursivas/abertas na segunda. Em ambas, foi cedida a oportunidade de falar abertamente, sem a necessidade de responder apenas “sim” ou “não”, para que o discurso fosse o mais expositivo possível.

Em relação ao número de questões, foram 14 destinada ao grupo de gestores; 12 para os professores; e 12 questões para os alunos (ver apêndices).

A coleta de dados se deu a partir do contato prévio com os gestores e/ou pedagogos para viabilizar a visita. Após a confirmação da possibilidade, o pesquisador dirigiu-se às escolas para contemplar a coleta das entrevistas, a partir da gravação que se deu pelo aparelho de celular.

A entrevista contemplou:

- Da gestão: 1 diretor auxiliar, 1 diretora, 1 pedagoga;
- Do corpo docente: 3 professores;
- Do corpo discente: 3 alunos, sendo 2 representantes de turma.

Com a coleta de dados, o pesquisador solicitou o Projeto Político-Pedagógico atualizado para os gestores das respectivas escolas, que o forneceram via e-mail, no formato PDF, para a realização da pesquisa documental.

4.1 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS: ELEMENTOS ESTRUTURAIS

O Projeto Político-Pedagógico da Escola 1 contém 73 páginas totais, com os elementos básicos de constituição escolar. Seu sumário detém todos os elementos que uma escola necessita ao padrão de um PPP de qualidade.

Já o PPP da Escola 2 possui 65 páginas, apresentando, no sumário, os subtópicos que consideram como primordiais na construção da escola.

O PPP da Escola 3, possuindo 61 páginas, denota qualidade e embasamento para servir como suporte ao corpo docente, equipe gestora e funcionários, no propósito de direcionamento da instituição.

Dentre os elementos apresentados estão: a história da instituição, apresentando datas e marcos situacionais que viabilizaram sua criação; objetivos e metas a serem alcançados; a caracterização da comunidade escolar; explanação do ambiente físico e distribuição de salas; aspectos e metodologias para a inclusão de alunos em condição especial; indicadores de avaliação; processos de avaliação; e índices em geral.

No entanto, há particularidades de cada Projeto Político-Pedagógico, em que aparecem elementos correlacionados à própria realidade escolar que estão inseridos, pois como citado em capítulos anteriores, o PPP é um documento que alinha a identidade da escola, conglomerando aspectos teóricos e práticos, a partir da realidade individual com que foi elaborado de maneira coletiva.

Nota-se que a Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, está presente em todos os PPPs. No entanto, a atenção à lei é aplicada de maneira divergente. No Projeto Político-Pedagógico da Escola 1 (2018, p. 43), cita-se o Artigo 22 com a proposição de condução do aluno ao exercício da cidadania, para corroborar com o papel fundamental da educação básica. Já na Escola 2 (2022, p. 31), o enfoque é dado ao Artigo 12, na direção da integração da comunidade escolar com a instituição de ensino, para sinalizar a dificuldade da escola em integrar pais e responsáveis, pois há a descrição da ausência destes em reuniões e demais convocações. Enfim, na escola 3, a LDB é detalhada em momentos diversos no texto, principalmente quando se refere ao respeito à diversidade e humanização no processo avaliativo, trazendo um caráter sensível a ele.

A LDB, como se nota, é um balizador edificante nos PPPs, sendo associada de formas alternativas, porém, ainda presente em todos os documentos analisados.

Porém, há de se constatar a particularidade de cada documento, e aqui chamamos a atenção para os tópicos centrais de cada Projeto Político-Pedagógico. Todos eles possuem as concepções de homem e sociedade, cabendo ressaltar o PPP da Escola 2, que destaca a própria realidade em que o sujeito está inserindo, articulando, de certa forma, ao materialismo histórico e dialético

Sendo assim, o Colégio X busca trabalhar por meio de uma interação entre conteúdo e realidade concreta, visando à transformação da sociedade sob a perspectiva histórico-social do ser humano, pois a escola deve ser vista como espaço responsável pela apropriação do saber universal. (PPP ESCOLA 2, 2022, p. 50).

Ainda, sobre os conceitos a partir das concepções gerais que regem o PPP, o da Escola 1 apresenta um número maior de concepções, tendo ao total: 16 concepções atribuídas (homem, mundo, sociedade, cultura, infância, adolescência, trabalho, tecnologia, cidadania, avaliação, currículo, letramento, gestão democrática, educação, escola, conhecimento e ensino aprendizagem), tendo apenas 9 autores citados durante a explanação de cada conceito.

Ademais, o PPP da Escola 3 traz essas concepções, além de denotar a palavra “dialética” no tópico “concepção de sociedade”, corroborando com um conceito de educação libertadora. Supõe-se que ela é pautada em Paulo Freire, pois o autor é citado anteriormente no tópico de concepção de homem. Cabe ressaltar que existe a preocupação com a emancipação dos sujeitos, pois consta-se a preocupação em “instrumentalizar o educando para sua emancipação social com equilíbrio e sobriedade” (PPP ESCOLA 3, 2022, p. 19). Este foi o único Projeto Político-Pedagógico que apresentou a preocupação com o conceito de **emancipação**.

Nos PPPs atualizados (Escolas 2 e 3, ambos de 2022) a preocupação com a tecnologia está presente. Isso se deu em razão da pandemia da COVID-19 que assolou o mundo nos anos de 2020 a 2022, tendo pegado as escolas de surpresa, sem qualquer preparação em termos estruturais para assegurar a frequência do corpo discente nas instituições.

A exemplo, ambas as escolas com o PPPs elaborados recentemente apresentaram um relato de como foi a experiência escolar durante a pandemia da

COVID-19, além de denotar como foi a implementação do ensino híbrido, uma modalidade implantada como subtópico no Projeto Político-Pedagógico da Escola 2, devido à pandemia. Já a Escola 3 apenas relatou como foi a modalidade no decorrer da pandemia.

A gestão democrática é outro tópico que não aparece com frequência na leitura dos PPPs. Somente o da Escola 1 apresenta detalhadamente como se consolida a gestão democrática na instituição, por meio de um capítulo inteiro dedicado ao tema, enquanto o PPP da Escola 2 não menciona a terminologia em momento algum. O da escola 3 possui uma ocorrência do termo, correlacionada à participação da comunidade na construção da escola, mas não há um embasamento do que seria o conceito.

Sobre a participação estudantil, todas as escolas demonstraram possuir o PPP com os dados dos projetos dos alunos, tendo o grêmio estudantil descrito no Projeto Político-Pedagógico, denotando a importância da atuação dos discentes.

4.2 ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas em três escolas, com a gravação de áudio por um aparelho celular, as quais foram utilizadas posteriormente para a transcrição. No local de realização (sala do diretor no caso das escolas 1 e 2 e na sala da equipe pedagógica na Escola 3) ficaram unicamente o pesquisador e o entrevistado, para que não houvesse deturpações no decorrer das entrevistas. As transcrições das entrevistas estão disponíveis nos apêndices.

O roteiro de entrevista (apêndices) permaneceu em frente ao entrevistado para facilitar a compreensão das questões apresentadas, e por isso algumas vezes são citadas letras “a)” e afins, nas falas dos participantes.

Apesar de existir caracterização no início do roteiro de entrevista, decidimos por não apresentar os dados pessoais dos entrevistados, como área de atuação, carga horária e demais informações pessoais para preservar suas identidades com o propósito de não os comprometer.

4.2.1 Gestores

O roteiro de entrevistas para os gestores foi direcionado para averiguar sobre a potencialidade do Projeto Político-Pedagógico e como é sua relação micro (em relação a leitura e elaboração) e macro (o acolhimento à comunidade e o fornecimento) com a escola.

Ele possui três direcionamentos que buscam problematizar o PPP nas dimensões propostas pela pesquisa, no que se refere à gestão participativa e possibilidades do documento. Os direcionamentos são relacionados ao perfil do gestor, questões objetivas e questões abertas. Em todos os casos, nas três instituições de ensino selecionadas, os participantes se propuseram a responder abertamente ao roteiro.

Ao total, aplicou-se três questionários a três entidades da gestão, sendo elas: um diretor auxiliar (G1), uma diretora (G2) e uma pedagoga (G3).

No primeiro momento, foi elaborado o perfil dos entrevistados, com apenas a anotação em papel.

O primeiro elemento anotado é referente ao regime de contratação, que pode ser Quadro Próprio do Magistério (QPM), com efetivação e carreira, ou Processo Seletivo Seriado (PSS), em que o contrato é realizado por período de trabalho. G1 e G2 são do Quadro Próprio do Magistério, enquanto a pedagoga (G3) pertence ao Processo Seletivo Seriado (PSS). Em relação ao tempo de serviço exercendo o cargo na gestão da instituição, G1 relata que está há 7 anos, G2 há 6 anos, e G3 há 6 meses.

As primeiras questões visavam explorar a vivência prática dos gestores com o Projeto Político-Pedagógico, como aspectos de leitura, elaboração e fornecimento do documento para o corpo docente da escola. Nota-se que todos os três entrevistados já realizaram a leitura e a elaboração de algum PPP (não necessariamente o da instituição ao qual pertencem atualmente). Os gestores G1 e G2 expuseram que participaram da elaboração do PPP da escola que fazem parte, porém, G3 elencou que não participou da elaboração, por ser recente na instituição, e que não chegou a ler o documento que estava previamente constituído à escola.

Dando sequência, foi questionado o ato de fornecer o documento aos professores para a leitura. G1, G2 e G3 responderam que viabilizam sua leitura, e que estão, de maneira individual, expondo-o para os professores.

Mas há a particularidade de cada gestor no que se refere à disponibilidade do documento. G1 relatou que, em detrimento dos regimes de contratação serem via Processo Seletivo Seriado (PSS), “conversa... não ele [o PPP] inteiro, mas pontos específicos que o professor precisa entender”, ainda acrescentando os problemas oriundos deste tipo de metodologia adotada pelo governo do estado. Dentre elas está a incapacidade da criação de vínculo entre professor x escola, o qual dificulta ainda mais esse processo de introjeção do Projeto Político-Pedagógico aos docentes que detém contrato temporário.

Já G2, disse que fornece o documento e que este possui uma cópia na biblioteca, junto com o Regime Escolar. G3 apenas relatou que o fornece para os professores.

No que se refere à participação democrática, na tangente de inserção da comunidade escolar para dentro da instituição, nos limites do Projeto Político-Pedagógico, G1 explicou que a comunidade participa ativamente da composição do documento, trazendo detalhes sobre o funcionamento da introdução da comunidade dentro da escola. G2 também trouxe que, ao elaborar, existe esse acolhimento. G3 também seguiu nesta afirmação de que existe a participação da comunidade neste processo.

Em seguida, foi questionado sobre o acolhimento dos docentes para elaborar o PPP. As respostas foram unânimes, e todos expuseram que a participação dos professores ocorre. Ademais, G1 relatou que os demais funcionários também estão presentes “todos os professores, pedagogos, os agentes I e II da limpeza, da secretaria, todos participaram”.

A respeito da participação dos discentes na construção do PPP, os três falaram que existe algum tipo de participação. G1 elucidou que existe a constante busca por respostas no PPP quando há algum questionamento por parte dos alunos. G2 expôs que existe o grêmio [estudantil] e que eles “acabam se organizando”, mas não deu maiores detalhes. G3 elencou que essa participação ocorre pois “o PPP é direcionado pra eles, né, pros alunos”, considerando uma proposta elaborada do documento, com a finalidade objetivada de servi-los, expondo que “inclui tudo que a gente acha que é válido na opinião deles”. G1 e G2, sobretudo, colocaram o papel do grêmio estudantil, como algo que merece destaque nessa relação entre gestão e corpo discente.

Partindo para a questão de ranqueamento, foi perguntado, com o roteiro de entrevistas (ver apêndices) em frente aos participantes, qual dos conceitos fundamentais do PPP eles consideram mais importantes. Os três gestores foram unânimes que todos os aspectos são importantes, porém G1 relatou o processo de elaboração, dizendo que o fundamental é a concepção do aluno e da sociedade, pois estão ligados a um “aluno mais atuante dentro da sociedade”, e ressaltou a evasão ocasionada pela pandemia da COVID-19, trazendo a importância de a instituição estar com o propósito de estimular a permanência estudantil. G2 apontou o fato de o documento precisar ser constantemente reformulado. E G3 não apontou nenhum dos temas com maior ressalva, apenas informou que todos têm sua devida importância, abrangendo a totalidade.

Para a última parte da entrevista, as questões discursivas, foi especificamente sobre o processo de construção do documento, especular sobre a terminologia “projeto”, “político”, “pedagógico” e a reflexão acerca da (possível) capacidade emancipatória. G1 assegurou que a cada “dois ou três anos” ocorre a reformulação do documento, estimulada pela Secretaria de Estado e do Esporte (SEED), com o calendário já estimulado para esta atividade, e a partir desta solicitação, a instituição se organiza com o corpo docente e demais agentes. G2 também fomentou nesta mesma direção, expondo que a SEED envia a solicitação já com as datas previamente estipuladas e que “vem o documento pronto”, e a partir dela é preenchido o documento. G3 demonstrou uma espécie de *movimento dialético* sobre o PPP, denotando que existe uma construção constante do documento:

conforme for as necessidades, as demandas precisam ser mudadas, aí nos reunimos e adaptamos esse projeto, né, colocamos alguma coisa ou a mais ou a menos, aquilo que precisa ser mudado a gente tira, e aquilo que precisa ser melhorado a gente coloca também pra um bom rendimento do PPP. (G3).

A segunda pergunta desta sessão faz referência aos órgãos institucionais que fazem os requerimentos de elaboração ou reelaboração do documento, o Núcleo Regional de Educação (NRE) e a Secretaria de Educação e do Esporte (SEED). Foi perguntado como se dá este processo.

Os gestores G1 e G2 já abordaram essa temática na questão anterior, portanto expuseram este ponto no que tange a questão procedimental da SEED. No entanto, G1 trouxe que até então, a respeito deste ano (2022) a SEED não havia

solicitado nada referente ao Projeto Político-Pedagógico, mas que o contexto pandêmico modificou severamente as estruturas da escola, embora o PPP vigente não abrangesse o suporte necessário para tal. G2 também trouxe os aspectos da inserção da pandemia no PPP, e explicitou que há quatro anos o PPP havia sido feito, denotando que o atual está atualizado. G3 trouxe que, como está há pouco tempo (6 meses) atuando na escola, não sabe responder à questão.

Para a pergunta seguinte, trazendo a reflexão sobre os termos “projeto”, “político”, “pedagógico”, o G1 explicita que é um projeto, que está se implementando, político, já que está correlacionado à vida prática, pois “toda a questão da nossa vida é política”, e pedagógico, “porque está dentro do colégio”. G2 sintetiza dizendo ser uma base para “ver como funciona a escola, a parte pedagógica”, sem problematizar as terminologias. Por fim, G3 explicou que “através desse projeto aí que a escola funciona”, não teorizando sobre as siglas.

Na questão mais abrangente sobre o Projeto Político-Pedagógico, a qual aborda a potencialidade do documento enquanto um agente de transformação, G1 expressou que “já vem as coisas prontas, então simplesmente a gente tem que se adequar e tentar é, fazer o melhor possível”, denotando que, pelos moldes das instituições superiores advirem preparados previamente pelas instâncias federal e estadual, o documento acaba ficando engessado. Mesmo assim, G1 relatou que existem atitudes que expressam a particularidade da escola, que possibilitam ir além desse molde. Por fim, em seu relato a respeito desta questão, trouxe que a escola acolhe os pais e responsáveis para a participação.

Ainda, na questão de potencialidade, G2 expressou apenas que é possível, tendo como norte a formação. G3 afirmou que é viável, e que enquanto pedagogo, cabe a orientação de “mudar a opinião desse aluno, e a ser mais crítico”, porém demonstrou indignação perante as atitudes negativas de determinados alunos, àqueles que não querem estudar.

Na última questão, abordando a capacidade de emancipação, G1 corroborou com a ideia de que há essa ponte estabelecida pelo documento, mas que “não está discriminado isso”, ou seja, de forma literal inexistente este assunto, e acrescentou as aulas dos professores em sala de aula, em que o aluno pode participar ativamente através das redações, despertando a criticidade. Ainda ressaltou que existe uma prática democrática dentro da escola, em que o aluno pode dialogar com a direção.

G2 não respondeu, mas elencou que o PPP “é o documento que faz algumas regras, que faz algumas coisas”. G3 trouxe que é possível alcançar através da prática pedagógica/docente com a influência que o profissional exerce, mas que existe a desvalorização do professor. Em ambos os casos, não existiu a problematização acerca da emancipação.

4.2.2 Professoras

Diante da Educação compreendida pelo processo de Trabalho, os professores precisam estar alinhados com sua prática pedagógica, tendo em vista a própria realidade em que estão inseridos. Numa perspectiva contra-hegemônica, é dever do professor, enquanto intelectual, atuar numa ideia de saber como o trabalhador é educado, para, então, destiná-lo a um processo de superação da alienação (KUENZER, 2009).

O roteiro destinado aos docentes foi para vislumbrar se existe a participação efetiva deste público na construção do Projeto Político-Pedagógico, colidindo na consolidação da proposta de se ter uma escola democrática. Também foram exploradas questões acerca da capacidade do documento, tendo como norte a transformação social.

O primeiro contato foi estabelecido para averiguar há quanto tempo os docentes estão na instituição. P1 está há 8 anos na instituição, P2 alegou estar há 30 anos atuando e P3 contou que está há 21 anos na mesma escola.

O roteiro de entrevista foi aplicado em frente aos participantes, possibilitando a leitura junto do pesquisador. A entrevista foi realizada sem a presença de um gestor.

O roteiro de entrevista foi dividido em três partes, sendo a primeira para averiguar o contato geral com o PPP, a segunda destinada ao ranqueamento dos conceitos do documento, e a terceira para se expor as potencialidades do PPP.

As três primeiras questões abrangeram o contato direto do professor com o documento. P1 não respondeu diretamente se já leu algum PPP, enquanto P2 e P3 responderam que sim, e que leram o Projeto Político-Pedagógico da escola em que atuam. P1 relata que já participou da criação de PPP de outras instituições, mas, que já teve contato com a da atual escola. P2 apenas afirmou que “deve participar da elaboração” (P2), e P3 afirmou que já participou.

A respeito da leitura após a elaboração do documento, P1 disse que sim, P2 afirmou que “sim, teve o retorno”. P3 elucidou que é frequente o contato, “em todas as reuniões pedagógicas é retomado o PPP”.

Sobre a questão do fornecimento do Projeto Político-Pedagógico pela gestão aos professores, P1 não elucidou diretamente à pergunta, porém disse que “toda escola tem que ter um”, e acrescentou a problemática de virem aulas previamente moldadas pelos órgãos responsáveis [SEED]. P2 apenas afirmou que sim, e P3 expressou que sua escola disponibiliza “no momento que precisar”.

Em relação ao acolhimento da comunidade escolar por parte da gestão, os professores foram unânimes em afirmar que há essa inserção. No entanto, P1 falou da disposição aos pais e responsáveis, P2 apenas colocou que “sempre que é necessária alguma mudança”, e P3 disse que toda comunidade é chamada, e que há participação.

No que se refere à relação dos alunos e o Projeto Político-Pedagógico, P1 afirmou que “todo ano tem que dar uma atualizada” e que todos são consultados, pois há “integração forte”. P2 alegou que o PPP não é mostrado de maneira integral aos alunos, mas a “parte principal, sim, é comentada com eles, é feito um resumo” e “passado pra eles”, porém não especificou a maneira como isto ocorre. P3 disse que é realizada uma pesquisa de campo com os alunos, e que recentemente havia sido feito uma pesquisa acerca das necessidades dos alunos.

Na questão do ranqueamento dos tópicos contidos no Projeto Político-Pedagógico, P1 elencou o referencial teórico-filosófico como mais importante. P2 também afirmou que o referencial teórico-filosófico é o mais importante, para se “pensar no aluno como um todo”, mas que as questões físicas e estruturais também são. P3 não citou algum conceito como mais importante, ressaltando que todos “precisam serem abordados e estudados”.

Nas questões abertas, que instigam os entrevistados a falar, iniciou-se com a questão central *O que é um Projeto Político-Pedagógico e que ele poderia ser*. P1 abordou o tema falando que é um elemento identitário, mas que aborda as questões governamentais como Prova Paraná e IDEB. Já P2, explicitou que é a “bíblia da escola”, denominando como responsável pela participação dos alunos. P3 traz que é o direcionador das ações pedagógicas, que contempla a realidade da instituição, mas que nem sempre atende com as devidas proporções já que “depende de outras

variáveis, depende de políticas públicas”, denotando existir outros elementos que influenciam no condicionamento do documento intercalado à realidade escolar. Nenhuma das respostas trouxe a problemática do que o PPP poderia ser.

Na questão abordando a terminologia do PPP, P1 trouxe que o projeto advém de projetar, político correlacionado à noção de realidade e pedagógico na “parte científica que tem que ser passada para o aluno”. P2 trouxe que é a parte que direciona aspectos legislativos, como a “BNCC, que nos acompanha” e que é bom para o professor e para o aluno. P3 respondeu que é o “planejamento que você faz, e todo momento deve ser avaliado”, denotando uma avaliação constante do documento. Quanto ao termo político respondeu que ele “não caberia ali”, problematizando a noção de *intencionalidade*, mas sem ir a fundo. Em relação ao pedagógico, para P3 “se refere a parte do ensino e da aprendizagem”.

Para finalizar, questionou-se sobre a possibilidade de o Projeto Político-Pedagógico contribuir para a emancipação. P1 e P3 trouxeram que sim, pois ajuda o “aluno construir a ideia da sociedade que ele tá vivendo, como que ele vai contribuir pra essa sociedade” (P1). P3 também explicou que a gestão democrática inserida neste processo do PPP colabora “pro protagonismo de todos dentro da escola”. P2 explicou que não tinha nada a comentar. Nenhum entrevistado abordou a temática com profundidade, ou problematizou a questão.

4.2.3 Alunos

O principal público da escola, seus alunos, tiveram seu roteiro de entrevista para refletir se eles conhecem o Projeto Político-Pedagógico, e como estão as relações com a gestão pedagógica, no sentido de colocá-los como protagonistas ou coadjuvantes neste processo de construção de uma escola destinada a produzir um ambiente favorável à aprendizagem.

Todos os alunos entrevistados são maiores de dezoito anos, e estão prestes a concluir o terceiro ano do ensino médio. As entrevistas foram realizadas sem a presença de um docente ou gestor, facilitando que as respostas fossem mais sinceras. Foram entrevistados 3 alunos, sendo 2 representantes de turma e 1 regular.

O roteiro foi dividido em duas etapas, na primeira com questões de teor objetivo, na segunda, com questões discursivas. A primeira etapa foi para sondar a

relação dos discentes com a atividade escolar para além da sala de aula, com equipe gestora e professores. A segunda buscou elucidar sobre questões de teor mais filosófico e reflexivo sobre potencialidade da escola e escuta.

Na primeira questão, A1 e A2 responderam que a equipe pedagógica e professores realizam perguntas e questionários sobre a escola. No entanto, A3 alegou que “não, nunca fizeram”.

Sobre os alunos serem convocados para falarem sobre a escola, A1 disse que “muito de vez em quando”, A2 expressou que somente quando há problemas pedagógicos como “falta, nota”, e A3 disse que não ocorre.

Na questão de ter um representante de turma, A1 e A3 responderam que sim, e que são eles mesmos os representantes. A1 disse que “conversa com a pedagoga ou com a representante dos representantes”, e A3 disse que existem reuniões, mas que “não é sempre que é escutado o que a gente fala”, denotando seletividade do discurso. A2 apenas afirmou que há representante.

Sobre enviar questionários para casa, todos os alunos disseram que não. Porém, a convocação para a família frequentar a escola acontece, com algumas ressalvas: A1 disse que “não tanto” pois é maior de idade. A2 diz que ocorre frequentemente. E A3 afirmou que ocorre somente quando há entrega de boletins.

Acerca da presença de um grêmio estudantil, todos afirmaram que existe. Inclusive, A1 diz que “sempre que dá eu busco informação ou levo informação pra eles”, pois já foi convocado para ser diretor de esportes. A2, por ser estudante noturno, afirmou que não há tanta atividade no período, mas que durante o dia e a tarde, existe atividade do grêmio com frequência. Todavia, A3 expôs que o grêmio estudantil não é atuante em sua escola, e que raramente vê suas atividades.

Questionados sobre conhecerem o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico, A1 disse que conhecia apenas o Regimento Escolar. A2 e A3 desconhecem os dois. Ou seja, nenhum aluno soube responder sobre o PPP, mas A1 falou que sabe “os direitos e deveres do aluno, do que pode e o que não pode fazer na escola”.

Nas questões discursivas, iniciou-se perguntando sobre a regularidade da convocação dos alunos pela direção. A1 disse que os alunos são convocados para falar sobre o que está acontecendo em sala de aula. A2 disse que não, pois está concluindo a escola, e A3 disse que gostaria de ser mais ouvido pela gestão e pelo

corpo docente, pois vê “muitos problemas, com professores, com funcionários, então seria bem legal”.

Acerca da ligação entre “escola” e “política”, A1 diz perceber a relação nas dimensões das terminologias, “porque tem o grau hierárquico desde o diretor, até os professores, até os funcionários, daí nós alunos”. A2 e A3 não responderam à questão.

Na última questão, almejou-se refletir sobre a possibilidade de transformação do mundo para um lugar melhor, mediada pela escola. Esta questão foi elaborada no mesmo direcionamento da última pergunta dos roteiros para professor e gestor, com a devida didatização, para melhor compreensão dos educandos. A1 explanou que sim, que “com os ensinamentos dos professores a gente consegue passar adiante ou tomar para si mesmos conselhos pra daí mudar”, e que a partir dessa mudança, há o desencadear de modificações no mundo, de si para os outros. A2 respondeu apenas “acho que é”, e A3 também afirmou que sim, pois “em casa [a gente] não aprende o básico que é educação”, mas acrescentou também que é necessária a escuta dos alunos pela gestão.

4.3 MOVIMENTO DE SÍNTESE: ESCOLA, DOCUMENTO E RELATOS

4.3.1 Escola 1

Nota-se dentre as falas dos participantes, alguns elementos que apresentam aspectos de trabalho alienado, aquele que o trabalhador não se vê integralmente na participação, no processo, na totalidade, como explicamos anteriormente. Nota-se também contradições nas falas, apresentando pontos dos diversos públicos que estão resultando em pontos divergentes na prática.

O diretor G1 apresentou que o Projeto Político-Pedagógico de sua escola é constantemente revisado e reescrito, com a participação democrática de todos os agentes que envolvem a construção da escola. Também G1 viu o PPP como “trabalho”, e, sendo trabalho, construído coletivamente. Porém, temos uma contradição eminente: P1 demonstrou desconhecer a rotatividade de elaboração do PPP, alegando que esta é feita anualmente. Portanto, apesar de G1 relatar a integração dos professores com a escola, há alguma espécie de distanciamento de P1 em relação a isso.

Um elemento interessante foi a organicidade da escola perante o documento. G1, mesmo não relatando diretamente, concebeu que o PPP possibilita a atividade estudantil, como o grêmio e festividades, num sentido de ir além das salas de aula, denotando à escola um local de atividades culturais e políticas. G1 também demonstrou a preocupação com a diminuição da evasão escolar, e que o propósito da escola é proporcionar aos alunos a atividade do exercício da cidadania.

Isto é corroborado pela fala de P1, quando expõe a terminologia do Projeto Político-Pedagógico, atrelado à dimensão política, quando se refere à contribuição do aluno, no futuro, para a construção de uma sociedade melhor.

Aparentemente, o engessamento de algumas políticas advindas de instituições superiores (SEED, Governo Federal) culminam em alguns problemas em relação à prática pedagógica, como a incapacidade de adequação às turmas, já que o conteúdo vem pronto, de acordo com P1.

A compreensão das terminologias de “projeto”, “político” e “pedagógico” estão claras para G1 e P1. No entanto, A1 descreveu como a capacidade política da escola estar atrelada à hierarquia, o que denota posições de poder.

A1 também relatou que a escola não possui costume de fazer reuniões, mas que há contato com a equipe pedagógica e professores. Sobre o PPP, disse desconhecer-lo, o que nos leva a concluir que existe algum nível de distanciamento entre o documento e o corpo discente da escola.

Com relação à potencialidade da escola enquanto mediadora de transformação, A1 entende que a escola pode ter esse papel, afinal, a mudança começa no âmbito particular e atinge o universal por meio do movimento individual para o coletivo, do que é ensinado na escola.

Ressalta-se a reclamação em relação aos professores com contrato provisório (PSS) feita por G1. Isso certamente influencia a ausência da leitura do documento, visto que G3 ainda não havia lido completamente o PPP de sua escola, e esta possui contrato pelo Processo Seletivo Seriado.

O diretor apresentou um bom domínio do conteúdo escolar, afinal, está há 18 anos na mesma instituição. Já participou da elaboração de uma quantidade alta de PPPs, apesar de não ter explicado exatamente a quantidade destes. Durante o relato, ele apresentou uma preocupação grande com a formação dos discentes para o exercício da cidadania, bem como a função política do espaço escolar.

Apesar de não responder precisamente à questão sobre emancipação, o diretor deu a entender que existe a preocupação de formar um aluno crítico, para que o futuro seja aprimorado em relação ao presente.

Ele também se mantém preocupado na hora de abrir o espaço para a participação dos outros agentes escolares, como comunidade, para que a escola conheça a realidade em que se está inserida.

O gestor demonstra descontentamento em relação às políticas públicas que estão vigentes no Estado, fazendo com que a leitura do PPP da escola acabe por se tornar secundária.

Já a professora entrevistada, relatou que a integração na escola realmente existe, e é alcançada. Ela leu e participou da elaboração do PPP vigente.

O aluno, no entanto, desconhece o Projeto Político-Pedagógico, e nunca ao menos ouviu falar do documento em toda sua vivência escolar.

Porém, algo relacionado à capacidade da escola em termos políticos no relato do aluno chamou a atenção. Para ele, a palavra “política”, correlacionada à escola, está ligada a hierarquia, sendo, portanto, um indicativo de que a política, para ele, é diretamente ligada a grau de superioridade e/ou inferioridade, submissão.

4.3.2 Escola 2

Enquanto os relatos da primeira escola foram mais problematizados, nesta escola os relatos foram breves, e apresentaram pontualidade na discussão, não fornecendo muitas informações sobre Projeto Político-Pedagógico.

G2 relatou que participou da elaboração do PPP da escola que atua e disponibiliza o documento para a leitura, fazendo a convocação dos professores em relação às disciplinas para teorizar no documento. No entanto, não explicitou como funciona este movimento de elaboração. Também disse fornecer o Regimento Escolar via os computadores da instituição, os quais contém uma cópia em PDF na área de trabalho. Porém, o mesmo não acontece com o Projeto Político-Pedagógico, o que demonstra uma maior reverência ao primeiro.

Também elencou que o documento é elaborado com a participação dos diversos públicos, o que nos leva a concluir que existe gestão democrática.

P2 corroborou com a ideia de que o documento é fornecido pela equipe gestora, e é estimulada sua leitura. E disse que o documento é mostrado para os alunos. Mas, A2 relatou desconhecer o documento, demonstrando uma contradição entre as falas.

G2 e P2 não problematizaram a terminologia do documento, dando uma noção sintética do que é o documento. Não houve exploração em relação ao documento, dando a impressão de que ele tem um caráter burocrático, apenas como um guia para a escola. Apesar disso, atribuíram a ele um grau de importância, principalmente no que tange a participação democrática e o caráter pedagógico, no sentido de guiar as atividades da instituição.

Um aspecto que cabe mencionar foi a citação da atuação do grêmio estudantil na escola, por G2. A2 relata que há o grêmio na escola, e que este atua somente nos horários da manhã e da tarde, considerando-o um mediador entre gestão e corpo discente. Talvez haja uma marginalização dos alunos no turno da noite.

A2 disse que não é possível estabelecer ligações entre escola e política. Os sujeitos entrevistados também não souberam articular o documento com a possibilidade de emancipação, e A2 apenas respondeu superficialmente à questão de que a escola possui potencialidade de transformar a sociedade.

No caso dessa instituição, percebe-se a alienação em relação ao trabalho de P2, o qual está dissociado dos aspectos do PPP, já que delimitou o documento a apenas “leis”.

Também se nota o movimento da contradição por parte do discurso de P2, pois afirmou que o documento é disponibilizado e estimulado a ser lido, mas é perceptível a ausência de repertório referente aos aspectos básicos do documento. Complementou com a informação de que os alunos têm algum nível de contato com o documento, mesmo que razoável, mas o discente não soube falar acerca do PPP, quando entrevistado.

4.3.3 Escola 3

Na terceira escola, houve a concessão de entrevista por parte de uma pedagoga. Neste caso, a particularidade foi perceptível em razão da pedagoga ser contratada pelo Processo Seletivo Seriado (PSS), e estava há pouco tempo na

instituição. Apesar de já ter participado da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico em sua cidade natal, ela relatou que não teve contato com o documento integral da instituição. Este caso está correlacionado ao problema mencionado por G1: a contratação via PSS corrobora para que exista a segregação entre novos agentes da escola e o documento. A instabilidade gerada por esse processo seletivo culmina na desproporcionalidade da leitura, afinal, é temporário.

A professora, P3, como está há mais tempo na escola, já participou da elaboração e já realizou a leitura do PPP. Ela afirmou que fazem pesquisas com os alunos. Entretanto, podemos refletir sobre até que ponto os alunos de fato são ouvidos ou é feita articulação com direção com o intuito de ouvi-los.

Apesar disso, G3 disse que mostra o documento aos professores. Aqui reside uma contradição: se ela mostra, por que não o lê? Há a possibilidade da disposição caso venha a ser solicitado, mas é provável que o documento não seja de tão fácil acesso, nem que exista um estímulo à sua leitura.

G3 também relata que o documento tem um direcionamento fundamental aos discentes, mas A3 denuncia que a instituição nem sempre dá atenção para suas falas, o que podemos concluir que reside mais uma contradição. Não mensuramos o grau de restrições às falas do aluno, porém, percebe-se que existe uma insatisfação da aluna em relação à gestão da escola.

Não foi explorada a terminologia do “projeto” “político” “pedagógico” pela estudante entrevistada. Ela apenas menciona sobre o projeto, de projetar, porém não descreveu além disso, levando a crer que existe pouco conhecimento acerca do PPP. Já a professora, P3, problematizou os termos, conseguindo demonstrar conhecimento sobre o propósito do documento. Ressalta-se, por P3, a segregação entre teoria e prática, sendo a segunda nem sempre viável, por conta de elementos externos.

Sobre a potencialidade de transformar a partir do documento, G3 apenas relatou que pela influência dos professores e gestão, pelo PPP, é possível, mas não explorou a temática. Logo, a questão sobre emancipação foi respondida na direção de outros desabafos relacionados à prática pedagógica, mas nada mencionando diretamente o Projeto Político-Pedagógico. P3 disse que acredita que o documento pode ser direcionado à emancipação, tendo o aluno como um sujeito atuante na sociedade.

Percebe-se que G3 possui pouca prática com o documento, já P3 está com a prática mais articulada com o PPP.

Já A3 relatou que o grêmio estudantil não é atuante na escola, e que não existe acolhimento por parte da gestão, pois só convoca seus pais em época de entrega de boletins. No entanto, há a convocação da estudante para participar das reuniões com a gestão. Também mencionou a inexistência do envio de questionários para coleta de informações sobre sua família. A gestão democrática não aparenta ser cristalizada, apresentando um indício de contradições entre os discursos de P3 e G3 com o de A3.

A3 também não respondeu à questão que abordava a relação entre “escola” e “política”, todavia trouxe que a escola é um local para desencadear a transformação social, pelo aprendizado.

A particularidade nesta instituição se dá pelo fato de a entrevista com a gestão, diferentemente das anteriores, ter se dado com uma pedagoga. Além de não ser com um diretor, a entrevistada é oriunda de um Processo Seletivo Seriado (PSS), com contrato provisório, e com pouco tempo na escola, dando um outro caráter para a reflexão da pesquisa. G3 trabalhou durante 10 anos na Bahia, onde participou da elaboração de um PPP, e veio para o Paraná recentemente.

Ela não participou da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, e não o leu por completo, porém relata que disponibiliza o documento aos docentes. Isso já demonstra que existe uma lacuna com os novos professores, principalmente em relação àqueles que estão em contrato provisório. Fala-se sobre a importância do aluno neste processo de elaboração do PPP, em que a pedagoga define a prioridade de uma escola: a da formação. Contudo, na temática a respeito da emancipação, a professora comentou sobre a desvalorização docente.

P3 vê o PPP como um documento nuclear, não enquanto uma potencialidade para a transformação da cidade ou detentor de uma direção para fomentar alunos para o exercício da cidadania, mas como um posicionamento para a regulamentação das atividades como os deveres, e o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma contradição evidente é que o PPP pouco tem a ver com a BNCC, e ela é citada uma única vez no documento, de maneira supérflua, para exemplificar que a escola está interligada com as proposições do governo federal.

A aluna, representante discente de sua turma, demonstrou frustração em relação ao contato com a gestão. Ela relatou que não ocorrem reuniões, e quando há a oportunidade de fala, os responsáveis pela escola não escutam as exigências dos alunos. Também não há a convocação dos pais para além das entregas dos boletins. Ou seja, de acordo com a discente, a escola não convoca para a participação democrática e inserção no ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da coleta do referencial e do tecer da pesquisa teórica, da coleta e análise de dados, ocorreu a tentativa de responder como se dá o processo de gestão democrática, construção e potencialidades dos PPPs em escolas de educação básica em Ponta Grossa/Paraná. Essa tentativa está amalgamada aos objetivos específicos deste trabalho, que são: elencar as possibilidades do PPP enquanto um documento norteador à emancipação; averiguar o processo de construção do documento; e refletir acerca das movimentações que permeiam a teoria e a prática no que se refere ao documento.

Percebeu-se, no decorrer da análise dos dados apresentados, que existem incongruências nas falas acerca do Projeto Político-Pedagógico. Os professores e gestores apresentaram elementos que demonstram o entendimento da importância do documento, porém não expuseram com maiores detalhes sobre a capacidade dele.

Os relatos mostraram que existe uma preocupação metodológica com o PPP acerca da burocracia que envolve o documento. Todavia, apenas G1 soube exemplificar de como funciona uma gestão com teor democrático. G2 e G3, apesar de denotarem alguma experiência com gestão, não elaboraram respostas complexas do documento.

As contradições permeiam as relações dentro das escolas. Apesar de os Projetos Político Pedagógicos estarem com um bom embasamento teórico e filosófico das escolas, ainda demandam uma maior integração entre o público discente e a gestão. Por exemplo, P1 afirmou que o PPP é reelaborado anualmente, em contraste com o diretor, que disse que o documento é reconstruído a cada quatro anos. Ainda há o trabalho alienado, que corrobora para desarticulação da contradição, que é superada após a unificação com a totalidade e a inclinação à consciência da função do trabalho (docente) inserida nos campos do particular, do singular e do universal.

Nota-se nas falas dos gestores e dos alunos que o grêmio estudantil é uma ferramenta chave na consolidação das escolas 1 e 2, demonstrando um grau de centralidade das opiniões dos estudantes no espaço escolar. Porém, ainda faltam elementos que poderiam trazer a comunidade escolar, principalmente os alunos, para a participação da construção coletiva do espaço. Aqui reside uma das principais

contradições encontradas na pesquisa: como os gestores dão enfoque ao aluno, se dois dos entrevistados relataram uma ausência de diálogo por parte da direção?

E, apesar de serem instituídas as propostas de formação para o exercício da cidadania no documento, não há uma proposta real em direção à emancipação humana, apesar de existir a preocupação da formação do cidadão crítico, voltado à emancipação política e criticidade. Apenas de um documento, o da Escola 2, aborda sinteticamente a emancipação, não expondo maior profundidade conceitual.

Nas entrevistas, o conceito de emancipação não foi explorado por parte dos participantes, possivelmente por desconhecimento da correlação do PPP com as possibilidades de uma escola. A própria conceituação está ausente na maioria dos Projetos Político Pedagógico, tendo sua presença apenas em um único documento. Falou-se constantemente sobre os alunos serem cidadãos capazes de atuar criticamente, mas, por meio do PPP, não se explorou as maneiras de se fazê-lo.

Em suma, as escolas estão parcialmente alinhadas na gestão democrática, com a construção coletiva do documento. Apesar de faltar um referencial teórico no que tange essa temática, ainda há a preocupação em consolidá-la por meio da convocação dos docentes, gestão e comunidade. Aqui cabe uma ressalva: o *modus operandi* de como é realizada essa consulta, com mais detalhes, não foi extensivamente abordada pelos entrevistados.

Na parte de ranqueamento do conteúdo do documento, notou-se que a direção e o corpo docente não conseguem fazer uma distinção do grau de importância dos conceitos fundamentais contidos no Projeto Político-Pedagógico. Isso foi avaliado como positivo, pois demonstra a percepção da totalidade da escola, colocando os temas de um PPP como amalgamados e indissociáveis, não elencando apenas um em particular como mais importante que os demais.

Outro fator avaliado como positivo é a preocupação com a prática e a atualização do PPP. A exemplo, as escolas 2 e 3, mesmo diante de situações externas à escola, como a da pandemia da COVID-19, com a organicidade e a disposição dos agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem mostrou a capacidade de adaptação com as tecnologias para reduzir os malefícios ocasionados pelo distanciamento social. Reside aqui mais uma contradição. A pandemia, mesmo trazendo impactos negativos, viabilizou a atualização tecnológica das escolas, fazendo com que professores, pais e equipe gestora se mantivessem alinhados às

tendências da sociedade contemporânea. Ou seja, a inserção da escola na totalidade – e a consciência disso – permitiu que as escolas abraçassem novas tecnologias. É evidente que a questão do acesso dos alunos deve ser problematizada, mas nota-se a preocupação por parte da gestão em progredir na acessibilidade ao conteúdo escolar.

No entanto, apesar de certos elementos agregarem à escola, o trabalho alienado ainda existe, pois é perceptível pelas falas dos professores a dissociação do Projeto Político-Pedagógico com a realidade escolar, além do desconhecimento ou ausência de integração entre o corpo docente e discente e a gestão escolar.

O fato de os alunos entrevistados demonstrarem completo desconhecimento sobre o PPP – nem mesmo conhecendo sobre os termos – também nos faz concluir que existe segregação entre corpo discente e gestão. Se o documento é a bíblia da escola, como uma professora entrevistada mencionou, seria como se os fiéis de uma igreja não soubessem o que está escrito no livro sagrado que os guia, tampouco sabendo sua própria nomenclatura.

O Projeto Político-Pedagógico não é explorado em sua potencialidade capaz de integrar uma educação mediadora voltada para a emancipação humana. A delimitação constante à emancipação política parece exercer superioridade em relação à humana: o sistema político em que estamos inseridos influencia nessa relação, afinal, estamos em uma democracia burguesa, condicionada às tendências do capital. Aliás, o vácuo de respostas destinadas a essa questão demonstra a irreverência do documento perante tal capacidade.

Mesmo sendo influente e tendo reconhecida a sua importância, o PPP ainda se demonstra com um caráter burocrático, direcionado às obrigações das entidades superiores em níveis estadual e federal.

Há outro ponto que vislumbramos ao concluir a análise de dados: a incapacidade de tomada de determinados movimentos dentro da escola, correlacionado ou não com o Projeto Político-Pedagógico, que se dá por conta de fatores externos, sejam demandas ou imposições. Certamente isso delimita a atividade docente voltada a transformação da sociedade, afinal existe currículo, leis e determinações que condicionam a atividade escolar.

Percebe-se que o exercício do trabalho docente e da gestão está desarticulado com uma proposta de educação enquanto capacitadora da

transformação social, sendo mais relacionado a um trabalho com as proposições do capital, sendo este regente da sociedade contemporânea.

Ainda existem fortes resquícios de uma educação tecnicista correlacionada à burocracia, que possui base no regime militar e que perdura até os dias de hoje, mesmo com os avanços nos aspectos legais e até estruturais na educação. Muito voltada ao mercado de trabalho, não há reflexões na direção política da escola e da educação.

A utopia, ou etimologicamente “não-lugar” se dá em razão da segregação entre teoria e prática que reside na atuação das escolas analisadas. A obra mais famosa que carrega este título “Utopia”, de Thomas Morus, retrata uma sociedade em que todos são libertos e atuam em prol do bem comum, sem as relações que vimos na sociedade ocidental, em que o homem explora o homem para adquirir o lucro individual (MORUS, 2004).

Seria a Educação capaz desencadear a emancipação de seus alunos, no sentido de eles atuarem para o bem comum, indo além das demandas do capital ou, ainda, das funções do mero exercício da cidadania?

Como dito, o discurso dos agentes da escola, apesar de demonstrarem boas intenções, ainda é deslocado da realidade, com passagens por discursos bonitos, sem uma objetividade. Isso não quer dizer que há despreparo desses agentes, pelo contrário, percebeu-se conhecimento técnico e teórico profundo dos professores e gestores. Mas parece que esse discurso ainda está num nível *discursivo*.

Mas, utopias são advindas de um processo de abstração da realidade, afinal a subjetividade não é capaz de criar formas ou ideias espontaneamente. Sempre há historicidade. Sempre há um elemento real. E abstrações são necessárias, pois através deste processo nós podemos compreender e alterar o mundo em que vivemos. Tudo que se constituiu por e para a vida humana passou, inicialmente, por um *não-lugar*.

Possivelmente, com uma educação destinada ao trabalho – não delimitado às funções básicas da sociedade capitalista burguesa e tecnicista, mas ao trabalho em sua essência –, constituído pela atividade coletiva para o melhorar da condição da vida humana, tendo seus agentes (professores, gestores e demais entidades) conhecendo sua realidade concreta, do micro para o macro, do particular para a totalidade, nós estaremos em direção a uma emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Por Marx**. Tradução Maria Leonor F.R. Loureiro. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2015.
- ASSIS, R. M. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/6512/2673/28116>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BERTOLASSI, G. M.; SILVA, L. F. S. A gestão escolar democrática: dimensões teóricas, desafios e possibilidades de uma agenda contemporânea. **Repositório Digital UFFS**, Universidade Federal da Fronteira do Sul, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4956/1/BERTOLASSI.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2022.
- BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015. Disponível em <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- BITTAR, M. **História da Educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRECHT, B. **Bertolt Brecht**: Poesia. Trad. André Vallias. São Paulo, SP: Perspectiva, 2019.
- CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: Categorias e leis da Dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.
- COSTA, A.C.P. **O Projeto Político-Pedagógico**: indagações sobre a formação continuada e o compromisso com a gestão democrática na escola pública municipal de Curitiba (2013-2016). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020. p. 567-584.

DARCOLETO, C. A. S. **Educação e Mediação**: limites e possibilidades da educação escolar a partir da categoria da mediação em István Mészáros. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2009.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; CALDART, R.S. (Org.). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FICO, C. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. *In*: **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74, 2017. DOI: 10.5965/2175180309202017005. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FICO, C. **História do Brasil Contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais**. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

FICO, C. **Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

GANDIN, D; GANDIN, L. A. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIUDICI, E. **Alienación, marxismo y trabajo intelectual**. Buenos Aires: Crisis, 1974.

GORENDER, J. Introdução: O nascimento do Materialismo Histórico. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 7-65.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KASPCHAK, M. **Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação docente-discente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LÊNIN, V. **O Estado e a Revolução**. Tradução: Paula Vaz de Almeida. São Paulo, SP: Boitempo, 2017.

LESSA, S. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Coletivo Veredas, 2015.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LIRA, A.T.N. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

LÖWY, M. **Marxismo contra positivismo**. Tradução de Reginaldo Di Piero. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**: Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Para a Ontologia do Ser Social**. Obras de Georg Lukács. Tradução de Sergio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MALAVAZI, M. M. S. **A construção de um Projeto Político-Pedagógico**: registro e análise de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 1995.

MARCOLINO, M. A. C. **Educação e ética**: exercício da cidadania no processo de construção de uma sociedade justa. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARQUEZI, J. **Análise das políticas curriculares da rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (2007-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2019.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 3. ed. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MASSON, G.; FLACH, S. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. In: **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

MATTA, E. C. **Um olhar sobre o Projeto Político-Pedagógico em uma escola o município de São Gonçalo**: uma abordagem sobre gestão, participação e autonomia. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

MEDEL, C. R. M. A. **Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MELO, M. L. A.; MARTINS, M. E. The Red Scare: A história do pensamento anticomunista e suas consequências no mundo Ocidental. In: Seminário de RI, III, 2016. Caruaru. **Anais eletrônicos** [...]. Caruaru: Faculdade ASCES. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.edu.br/handle/123456789/189>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MELO, V.D.S. Reformas Liberais e Descentralização no Brasil (1990-2002): a atuação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 19, n. 36, p. 315-337, dez. 2012.

MENEZES, L. T. S. **Uma análise gramsciana do conceito de Projeto Político-Pedagógico no contexto da educação lassalista**. 2006. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Lá educación más allá del capital**. 1. ed., Buenos Aires, Editores Argentina S. A., 2008.

MOREIRA, U. A. **Projeto Político-Pedagógico: instrumento de mediação para a formação de uma reacionalidade crítica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. **O que é Marxismo**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. Reunião Científica Regional da ANPED, XI, 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: UFPR, 2016.

PERONI, V. M. M. FLORES, M.L.R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação o Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

PERONI, V. M. M. **A Redefinição do papel do Estado e a Política Educacional no Brasil dos anos 90**. Tese (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, PUC/SP, São Paulo, 1999.

PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. *In*: VEIGA, I.P.A; RESENDE, L.M.G. (orgs). **Escola Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 2010.

RAMOS, A. P. B. **Projeto Político-Pedagógico como espaço de disputa e negociações de sentidos de saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RODRIGUES, E. M. **A (des)construção do Projeto Político-Pedagógico de escolas municipais de Cáceres-MT**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Editores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Escola Nova: a hegemonia da classe dominante. *In*: **Escola e Democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

SHIROMA, O. E; MORAES, M. C; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

SILVA, I.A.F. **Projeto Político-Pedagógico como instrumento para uma gestão escolar democrática: algumas considerações**. 2018. Monografia (Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

TEDESCO, S. **Compondo uma constelação no protagonismo da comunidade escolar para a construção do Projeto Político-Pedagógico emancipatório**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2013.

Morus, Thomas. **Utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2004.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para a reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. *In*: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. (orgs.). **Escola Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2010.

VESSI, V. L. S. Projetos Político-Pedagógicos emancipadores: Histórias ao contrário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 319-337, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9HB9JpNNYZMCmpcvWq4NWZy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 23 set. 2022.

VESPÚCIO, C. R.; TEIXEIRA, D. V. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 4117, 9 out. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732>. Acesso em: 21 fev. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTA

Docentes

I. Perfil do entrevistado

1. Idade: _____ anos.
2. Graduação em _____. Ano de conclusão:_____.
3. Pós-graduação em _____ (se possuir mais de uma, mencionar apenas a última concluída). Ano de conclusão: _____.
4. Tempo de atuação: _____ anos.
5. Tempo de atuação na escola: _____.
6. Disciplinas em que atua: _____.
7. PSS ou QPM:_____.
8. Carga horária semanal: _____.

II. Questões objetivas

- a) Participou da escrita de um PPP?
- b) Após escrevê-lo, você o leu?
- c) Caso não participou, você já leu o PPP da escola?
- d) A gestão já mencionou, ou menciona, o PPP nas reuniões?
- e) A equipe pedagógica disponibiliza o documento, bem como estimula sua leitura?
- f) A coordenação pedagógica acolhe a comunidade para participar da elaboração do PPP?

g) Como é a consulta da coordenação para verificar a necessidade dos alunos da instituição perante o PPP?

Na hora de elaboração de um PPP, num grau de importância, atribua um número de 1 (menos importante) a 5 (mais importante):

a) da criação/conteúdo:

- elementos situacionais
- modalidades de ensino
- sistemas de avaliação
- recursos humanos
- recursos financeiros
- recursos didáticos
- índices de aproveitamento escolar
- projetos escolares
- plano de ação

b) Referencial teórico-filosófico:

- concepção de aluno
- concepção de mundo
- concepção de sociedade
- concepção de educação
- concepção de trabalho

c) Questões físicas e estruturais:

- salas convencionais
- salas especializadas
- salas de apoio e recursos
- sala dos professores
- demandas a serem aprimoradas

d) do documento:

- acessibilidade

- reformulação constante
- fundamentação teórica
- participação democrática e construção coletiva com o corpo docente
- participação democrática e construção coletiva com a comunidade
- participação democrática e construção coletiva com os discentes

III. Questões discursivas:

a) O que **É** o Projeto Político-Pedagógico para você? O que ele **PODERIA** ser?

b) O que você compreende por “Projeto”, “Político” e “Pedagógico”?

c) Você acredita que o PPP pode contribuir para a emancipação das pessoas? Em que sentido(s)

Gestores

I. Perfil do entrevistado

1. Idade: _____ anos.
2. Graduação em _____. Ano de conclusão: _____.
3. Pós-graduação em _____ (se possuir mais de uma, mencionar apenas a última concluída). Ano de conclusão: _____.
4. Tempo de atuação: _____ anos.
5. Tempo de atuação na escola: _____.
6. Cargos: _____.
7. PSS ou QPM: _____.
8. Carga horária semanal: _____.

II. Questões objetivas

a) Você já leu algum PPP?

a) Participou da escrita do PPP?

b) Após escrevê-lo, você o leu?

c) Caso não participou, você já leu o PPP da escola em que atua?

d) Você, enquanto pedagogo(a), fornece os documentos PPP e Regimento Escolar aos docentes que chegam à escola?

e) Você acolhe a comunidade para a participar da criação do PPP?

f) Você acolhe os docentes para a participar da criação do PPP?

g) Você realiza a consulta aos alunos em relação às demandas deles, para inserir a participação, direta ou indireta, no PPP?

Na hora de elaboração de um PPP, num grau de importância, atribua um número de 1 (menos importante) a 5 (mais importante):

a) da criação/conteúdo:

- elementos situacionais
- modalidades de ensino
- sistemas de avaliação
- recursos humanos
- recursos financeiros
- recursos didáticos
- índices de aproveitamento escolar
- projetos escolares
- plano de ação

b) Referencial teórico-filosófico:

- concepção de aluno
- concepção de mundo
- concepção de sociedade
- concepção de educação
- concepção de trabalho

c) Questões físicas e estruturais:

- salas convencionais
- salas especializadas
- salas de apoio e recursos
- sala dos professores
- demandas a serem aprimoradas

d) do documento:

- acessibilidade

- reformulação constante
- fundamentação teórica
- participação democrática e construção coletiva com o corpo docente
- participação democrática e construção coletiva com a comunidade
- participação democrática e construção coletiva com os discentes

III. Questões discursivas

- a) Como se dá a elaboração e reelaboração do PPP da sua escola ou das escolas que atuou?
- b) Poderia relatar como ocorrem as demandas e solicitações pelos órgãos Núcleo Regional de Educação (NRE) e Secretaria da Educação e do Esporte (SEED)?
- c) O que você compreende por “Projeto”, “Político” e “Pedagógico”?
- d) Como você, enquanto pedagogo ou gestor, vê as possibilidades de transformação da sociedade, pensando na formação para o exercício da cidadania do educando, a partir do documento?
- e) Você acredita que o PPP pode contribuir para a emancipação das pessoas? Em que sentido(s)?

Discentes

I. Perfil do entrevistado

1. Idade: _____ anos.

Ano/Série: _____.

Desde que série/ano frequenta esta escola: _____.

II. Questões objetivas

a) A equipe pedagógica e professores fazem perguntas e questionários sobre a escola que você estuda?

b) Existem reuniões com os alunos para falar sobre o que está ruim e precisa ser melhorado na escola?

c) Você é representante, ou sua turma tem um? Ele conversa com a equipe pedagógica?

d) A coordenação pedagógica envia questionários para saber sobre você e sua família?

e) Sua família é chamada para participar de reuniões?

f) Sua escola possui um grêmio estudantil?

g) Se ela possui o grêmio estudantil:

h) Existem dois documentos que são fundamentais para uma escola: o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Você conhece-os?

i) Sobre o Projeto Político-Pedagógico da sua escola, especificamente, como é sua relação com este documento?

III. Questões discursivas

- a) Você gostaria de ser consultado com mais frequência para opinar sobre sua escola, em reuniões com professores, equipe pedagógica e comunidade? Por quê?

- b) A palavra “Política” e “Escola” estão relacionadas para você? Em que sentido?

- c) Você acha que a escola é um local que você aprender, e com essa aprendizagem, consegue transformar o mundo em um lugar melhor para se viver?

APÊNDICE B – ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA/PR E A DISPONIBILIDADE (ONLINE) DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

(59) Escola	Site disponível (NRE/Seed)	PPP disponível Ano	Download do documento disponível em formato .PDF ou .DOC
1. 31 de Março	X	2010	X
2. Escola Estadual Alberto Rebello Valente			
3. Colégio Estadual Professor Amálio Pinheiro	X	2013	X
4. Colégio Estadual Ana Divanir Borato	X	2011	X
5. Colégio Estadual General Antônio Sampaio	X	2010	X
6. Colégio Padre Arnaldo Jansen			
7. Colégio Estadual Agrícola Augusto Ribas			
8. Colégio Estadual Professor Becker e Silva	X	2010	X
9. Colégio Estadual Maestro Bento Mussurunga	X	2010	X
10. Escola Estadual do Campo Brasília Antunes da Silva	X	2010	X
11. Colégio Estadual Padre Carlos Zelesny	X	2010	X
12. Centro Estadual de Ed. Básica J. e Ad. Professor Odair Pasqualini	X	2010	X
13. Centro Estadual de Ed. Básica J. e Ad. Professor Paschoal Salles Rosa			X
14. Centro Estadual de Ed. Básica J. e Ad. UEPG	X	2010	X
15. Centro Estadual de Ed. Profissional de Ponta Grossa	X	2018	X
16. Colégio Estadual Professor Colares	X	2010	X
17. Colégio Estadual Colônia Dona Luíza			
18. Colégio Estadual Senador Correia	X	2010	X
19. Escola Estadual do Campo de Vila Velha	X	2010	X
20. Colégio Estadual Dorah Gomes Daitschman	X	2010	X
21. Colégio Estadual Frei Doroteu de Pádua	X	2010	X
22. Colégio Estadual Professor Edison Pietrobelli			
23. Colégio Estadual Professor Elzira Correia de Sá	X	2022	X
24. Colégio Estadual Doutor Epaminondas Novaes Ribas			

25. Escola Modalidade Educação Especial Esperança			
26. Colégio Estadual Espírito Santo	X	2010	X
27. Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski	X	2010	X
28. Colégio Estadual Francisco Pires Machado	X	2010	X
29. Centro Pontagrossense de Reabilitação Auditiva e Fala Geny de Jesus S Ribas			
30. Colégio Estadual Professora Hália Terezinha Gruba	X	2016	X
31. Instituto de Educação Professor César Prieto Martinez	X	2017	X
32. Instituto Educação Especial Nova Visão			
33. Instituto Especial Professora Raquel S M			
34. Escola Estadual Professor Iolando Taques Fonseca			
35. Escola Estadual Divino Operário		2021	X
36. Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay		2013	X
37. Colégio Estadual José Elias da Rocha			
38. Colégio Estadual Professor José Gomes do Amaral	X	2011	X
39. Colégio Estadual Professor Júlio Teodorico	X	2015	X
40. Colégio Estadual Presidente Kennedy	X	2010	X
41. Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila	X	2010	X
42. Colégio Estadual Professora Margarete Márcia Mazur			
43. Escola Mod. Ed. Especial Professora Maria de Lourdes Canziani			
44. Escola Mod. Ed. Especial Maria Dolores			
45. Escola Estadual Medalha Milagrosa			
46. Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres	X	2016	X
47. Escola Estadual Monteiro Lobato	X	2018	X
48. Colégio Estadual do Campo Dr. Munhoz da Rocha	X	2010	X
49. Escola Mod. Ed. Especial Noly Zander			
50. Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória	X	2010	X
51. Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças			

52. Colégio Estadual General Osório	X	2010	X
53. Colégio Estadual Padre Pedro Grzelczaki	X	2010	X
54. Colégio Estadual Polivalente (Ponta Grossa)			
55. Colégio Estadual Regente Feijó			
56. Escola Mod. Ed. Especial Professora 55. Rosa Maria Bueno			
57. Colégio Estadual Santa Maria			
58. Colégio Estadual Professora Sirley Jagas	X	2022	X
59. Escola Mod. Ed. Especial Zilda Arns			

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Entrevista com o Aluno 1

Então bom dia. Vamos para a parte da entrevista em relação ao Projeto Político-Pedagógico.

Então, primeira parte, as questões objetivas.

A equipe pedagógica e os professores fazem perguntas e questionário sobre a escola que você estuda?

R: Sim.

Existem reuniões com os alunos para falar sobre o que está ruim, e o que precisa ser melhorado na escola?

R: Muito de vez em quando.

Você é representante ou sua turma tem um? [R: Eu mesmo!] Ele conversa com a equipe pedagógica?

R: Eu converso com a pedagoga ou com a representante dos representantes, a professora representante de todos.

A coordenação pedagógica envia questionários para saber sobre você e sua família?

R: Não.

Sua família é chamada para participar de reuniões?

R: Sim, mas não tanto pelo fato de eu ser de maior, e a matrícula estar no meu nome.

Sua escola possui grêmio estudantil?

R: Possui, “as menininha” do segundo.

Se ela possui um grêmio estudantil, como é a sua atuação?

R: Me chamaram pra ser diretor de esportes, mas daí eu não aceitei pelo fato de eu estar terminando o terceiro, mas sempre que dá eu busco informação ou levo informação pra eles, pelo menos da minha turma, pra ver se muda ou agrega alguma coisa.

Existem dois documentos fundamentais para uma escola, o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Você conhece-os?

R: O Regimento Escolar, sim. Esse Político-Pedagógico não.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico da sua escola, especificamente, como é sua relação com esse documento?

R: Não tivemos acesso. Geralmente, a gente tem mais, tipo, os deveres do aluno, direitos e deveres do aluno, do que pode e o que não pode fazer na escola. Esse Pedagógico não.

{Questões discursivas}

Você gostaria de ser consultada com mais frequência para opinar sobre sua escola em reuniões com os professores, equipe pedagógica e comunidade? Por quê?

R: Com certeza, com certeza. É bom ter a voz de alguém que tá ali dentro, que sabe o que tá acontecendo, que sabe o que tá se passando dentro da sala de aula.

E as palavras “política” e “escola”, estão relacionadas pra você? Em que sentido?

R: Sim, porque tem o grau hierárquico desde o diretor, até os professores, até os funcionários, daí nós alunos.

Você acha que a escola é um local em que você aprende, e com essa aprendizagem, você consegue transformar o mundo em um lugar melhor para se viver?

R: Com certeza, porque com os ensinamentos dos professores a gente consegue passar adiante ou tomar pra si mesmos conselhos pra daí mudar. E daí você começando a mudança, instiga um, instiga outro... quando vê, consegue mudar o mundo. Não é tão rápido quanto eu tô dizendo mas aos poucos vai que vai.

Então tá joia, muito obrigado!

Entrevista com o Aluno 2

Então, boa tarde. Vamos para as questões objetivas da nossa pesquisa.

A equipe pedagógica e os professores fazem perguntas e questionários sobre a escola que você estuda?

Fazem, perguntam se está bom ou excelente.

Existem reuniã-reuniões com os alunos para sobre o que está ruim e precisa ser melhorado na escola?

Geralmente falta, nota... eles sempre tá chamando ali, direto.

Você é representante, ou tua turma tem um?

Tem, representante.

Ele conversa com a equipe pedagógica?

Uhum.

A coordenação pedagógica envia questionários para saber sobre você e sua família?

Não, é difícil.

Sua família é chamada para participar das reuniões?

É. Frequentemente.

Sua escola possui um grêmio estudantil?

Tem

E se ela possui um grêmio estudantil, como é sua atuação?

É, de noite não atuam muito, mas de manhã e parte da tarde. Mas eles fazem bastante coisa aí, eu estudava de manhã, né, antigamente, daí via bastante coisa diferente que eles faziam.

Existem dois documentos que são fundamentais para uma escola. O Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico, você conhece eles?

Não.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico da sua escola, especificamente, como é a sua relação com esse documento?

Não sei dizer, não conheço.

Questões discursivas.

Você gostaria de ser consultado com mais frequência para opinar sua escola em reuniões com professores, equipe pedagógica e comunidade? Por quê?

Agora não vejo motivo, né, último ano, tô saindo. Não tem muito motivo.

A palavra “política” e “escola” estão relacionadas para você? Em que sentido?

Acho que não tem muita relação, não. Não tem muita relação.

Você acha que a escola é um local que você aprende, e com essa aprendizagem, você consegue transformar o mundo em um lugar melhor para se viver?

Acho. Acho que é.

Então beleza, muito obrigado pela participação.

Entrevista com a Aluna 3

Bom dia. Vamos para as questões da temática dos discentes da nossa pesquisa. Então vamos nas questões objetivas.

A equipe pedagógica e os professores fazem perguntas e questionários sobre a escola que você estuda?

R: Não. Nunca fizeram.

Existem reuniões com os alunos para falar sobre o que está ruim, e o que precisa ser melhorado na escola?

R: Não. Não acontece.

Você é representante ou sua turma tem um? Ele conversa com a equipe pedagógica?

R: Eu sou a representante, e todo mês tem uma reunião. A gente conversa sobre algumas que não “tão” legal, mas não é sempre que é escutado o que a gente fala.

A coordenação pedagógica envia questionários para saber sobre você e sua família?

R: Não.

Sua família é chamada para participar de reuniões?

R: Só quando tem entrega de boletins.

Sua escola possui grêmio estudantil?

R: Sim, uhum.

Se ela possui um grêmio estudantil, como é a sua atuação?

R: A gente não vê muito na escola, é bem difícil assim, a gente “vê” falar sobre o grêmio. Bem difícil.

Existem dois documentos fundamentais para um escola, o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Você conhece-os?

R: Não.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico da sua escola, especificamente, como é sua relação com esse documento?

R: Como não conheço, não posso falar, né, sobre.

Agora as questões discursivas.

Você gostaria de ser consultada com mais frequência para opinar sobre sua escola em reuniões com os professores, equipe pedagógica e comunidade? Por quê?

R: Ah, até gostaria, mas se fosse escutado, porque muitas vezes a gente só fala, e eles não ligam muito. E aqui na escola, a gente vê muitos problemas, com professores, com funcionários, então, seria bem legal, se a gente pudesse, né.

E as palavras “política” e “escola”, estão relacionadas pra você? Em que sentido?

R: Hmm. Não vou saber falar agora, assim.

Você acha que a escola é um local em que você aprende, e com essa aprendizagem, você consegue transformar o mundo em um lugar melhor para se viver?

R: Sim. É um local que a gente aprende muitas coisas. É, muitas vezes em casa a gente não aprende o básico que é educação, como se cuidar e tudo mais. Então, eu acho que sim, que consegue transformar o mundo se – igual eu falei -, a gente for escutado, que muitas vezes a gente não é.

Então tá joia, muito obrigado!

De nada. Era só isso?

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OS GESTORES

Entrevista com o Gestor 1

Então, professor, as questões objetivas.

Você já leu algum PPP?

R: Sim, já.

Já participou da elaboração de algum PPP?

R: Sim, aqui, do colégio a gente já participou de quatro, e a gente toda vez que ela, ela retorna, né, pra gente arrumar alguma coisinha ou outra, assim, a gente tá sempre revendo algumas, botando em (sic) pra que elas fiquem cada vez mais atuais, né, do cotidiano.

Depois de elaborá-lo, você leu ele?

R: Sim, antes da gente encaminhar para o núcleo de educação a gente deu várias lidas, e depois que ele retorna algumas vezes pra gente adequar, daí tem que reler de novo.

Então você participou da elaboração do PPP daqui [da escola]?

R: Sim, anos atrás eu participei como professor, e agora como gestor.

Então você acompanhou todo esse processo da escola, então já tem um vasto conhecimento.

R: Isso, tô no colégio já há 18 anos. Então, a gente participou de alguns PPPs já.

Nossa, é bastante tempo.

[E assim] você, enquanto diretor, fornece os documentos como PPP pro corpo docente? Tem conseguido entregar, discutir, conversar com o pessoal sobre?

R: Pois é. Quando o professor chega no começo do ano ali, ele vem pelo regime do PSS, a gente conversa, a gente tem todo esse trabalho de explicar como que é a clientela, como que é que é aqui nossa organização, então a gente passa o PPP para eles. Conversa... não ele inteiro, mas pontos específicos que o professor precisa

entender. Mas, no decorrer do ano, como esse sistema que a gente acha errado de contratação, que o professor ele vem aqui uma ou duas semanas e vai embora, às vezes ele fica uma semana, ele não cria vínculo, então não tem porque ele saber do PPP [pra que] porque ele vai ficar aqui uma semana, um mês. Então, até complicado eles – a gente até oferece, mas pra eles não compensa porque eles estão em cinco ou seis colégios, eles, então, tem um trabalho temporário, então é complicado, a gente preferiria mil vezes que tivesse concurso público. Então, os concursos públicos efetivam o professor na região. Eu estou aqui há 18 anos com concurso público, eu conheço toda a região, moro na região, eu sei toda a questão como a clientela funciona, como que eu posso atuar melhor dentro da minha clientela, dentro do cotidiano com os alunos. Então, eu consigo fazer um trabalho mais sólido. Agora, o professor que tá aqui trabalhando uma semana, duas semanas, ele não, não, cria raízes, então, é um trabalho assim, bem raso, né, então a gente não... dificilmente ele vai ler, por mais que a gente fale que tem, ele não, não vai, porque ele tá em cinco, seis colégios, uma correria, então eu preferiria mais um concurso público, porque aí ele teria mais vínculo, leria mais o PPP e seria o ideal.

Joia.

E na hora da criação do PPP, você chama a comunidade escolar? Como que funciona este processo? [Manda questionário pra eles? Pros pais dos alunos]

R: [Esse que tá tocando agora é o sinal do colégio, aí, às vezes vai aparecer no áudio... daí...] Quando a gente vem (solicita?) o PPP vem umas diretrizes que você assume, e dentro dessas diretrizes é obrigado ter comunidade. Se não tiver comunidade, ele não é aprovado, o PPP. Então, nós temos uma comunidade bem atuante aqui. Graças a Deus, ela participa tanto da APMF (Associação de Pais e Mestres) quanto do Conselho Escolar. Então, toda vez que a gente precisa que alguns pais sempre estão nos auxiliando, e eles participaram da elaboração, das discussões, das reuniões, sempre eles estiveram presentes.

E o acolhimento aos docentes? [Chama, discute?]

R: Sim, a gente tinha reuniões, planejamento que eram destinados momentos pra isso, né, então todos os professores, pedagogos, os agentes I e II da limpeza, da secretaria, todos participaram, todos tiveram seu momento de engajamento, de fala,

de atuação... a gente colocou muitos depoimentos deles, muitas opiniões deles estão dentro do PPP.

E a participação dos alunos? Os alunos são consultados, como que funciona a relação dos alunos no PPP?

R: Então, 3 anos atrás nós... tava acabando um tempo de uma, dos alunos que participavam do grêmio estudantil, eles tavam no último ano deles. Eles participaram bastante, foram bem ativos. No ano seguinte, foi feito uma chapa nova, então cada vez que é feito uma chapa nova de alunos do grêmio estudantil, a gente repassa pra eles de volta pra eles estudarem os pontos que são necessários pra eles, os pontos que cabem a eles, que eles... saberem. Tem uma pedagoga responsável por eles. Que acontece, o grêmio estudantil é responsável por repassar essas informações pros alunos. Então, eles que são parte toda vez que tem algum questionamento a gente busca dentro do próprio PPP uma resposta, e os próprios alunos do grêmio levam essa resposta aos alunos, se pode ser feito, como é que funciona. Então, a gente tem, esse, esse repasse, que o grêmio estudantil sempre vai, fica repassando pros alunos.

Então o grêmio é bem atuante aqui.

R: Sim, esse ano agora, graças a Deus tá bem atuante, a gente conseguiu engajar eles em vários projetos do colégio, sabe, e eles tão bem participativos.

Importante [R: aham], participação ativa dos alunos.

Agora vamos, assim para as questões de importância. Na hora que estavam elaborando o PPP, qual que você considera mais importante, a) da criação e do conteúdo (que são os elementos situacionais, as modalidades de ensino, sistema de avaliação, recursos humanos e financeiros, didáticos, os índices de aproveitamento escolar, plano de ação); do referencial teórico e filosófico (as questões físicas e estruturais); sobre o documento. Então, ó, da criação do conteúdo que nota você atribuiria de 0 a 10 nesses temas aqui. Comparando os outros, colocar uma espécie de “ranqueamento”

R: Entre ali da criação, do referencial, das questões físicas e do documento? [Isto]. É que assim, quando a gente fez o PPP, a gente teve momentos pra discutir

cada um deles, então todos foram discutidos e tiveram seu, a sua, digamos assim, naquele momento eram, eram momento de eles serem discutidos. Então, tiveram os questionamentos, as questões particulares de cada setor, teve um momento a ser discutido. Então, um não teve um privilégio a mais do que o outro. Claro que o colégio ele precisa necessita, sempre, o que move o colégio, são os estudantes. Então, se não tiver os estudantes, ///a gente não/// então as questões que englobam eles, que é os índices de aproveitamento, as questões ali, o sistema de avaliação... tudo que engloba é, projetos escolares, tudo que engloba diretamente o ensino e aprendizagem dos alunos sempre vai se tornar é, um carro chefe, sempre a gente vai pensar primeiro nessas partes. Depois, a gente vai ver os outros setores, mas também como é que os outros podem fazer pra melhorar também o aproveitamento escolar, então também, todos os outros setores eles estão vinculados para que eles, “eles” possam “tá” ajudando sempre no ensino e aprendizado dos alunos. Então, a gente sempre tem o ensino e aprendizado dos alunos, que é o aproveitamento escolar, ele é o nosso foco. Todos os outros, a gente vai sempre tentar fazer melhorar, tipo ali, é... concepção do aluno, da sociedade, tudo isso aí, ele tá englobando os setores que é o nosso objetivo, nosso objetivo central é fazer com que esse aluno cada vez seja um aluno mais atuante dentro da sociedade, pra isso ele tem que “tá cada mais” dentro da sala de aula. A gente teve bastante evasão nessa época de pandemia, então buscar esses de volta. Depois que eles estão aqui dentro a gente tem que fazer com que eles retornem, peguem o básico de volta nesses dois que muitas vezes eles ficaram sem estudar, sabe, que eles se sentem um peixe fora d’água senão eles abandonam de novo. Então, a gente tem que fazer tudo esses é, encaminhamentos tudo, bem certinho, pra que a gente, tudo que gira dentro do colégio, questão financeira, questão de acessibilidade, tudo é vinculada com a participação do aluno, com aproveitamento escolar do aluno.

E agora para finalizar, a última parte do questionário. As questões abertas agora, você pode falar bem à vontade, o que você tiver vontade de explicar sobre PPP e tal, pode ficar bem livre.

Então a questão A).

Como se dá a elaboração e reelaboração do PPP da sua escola? No caso que é aqui, como se deu esse processo, inclusive o professor participou [Sim, uhum] nesse processo, então, como que foi?

R: Então, cada dois ou três anos aí, é feita uma reelaboração. Então a gente trabalhou ele, então vem da própria SEED (Secretaria da Educação), então vem o prazo pra gente fazer essa reelaboração, e, a gente tem já os momentos pra isso, então já está em calendário escolar os estudos e planejamentos, e já vem já, nos estudos e planejamentos cada data o que a gente vai trabalhar. Então, a gente vai trabalhar em qual setor, a gente vai destrincar aquele assunto, pra que a gente converse com os professores, com os agentes, com o pessoal da secretaria, da limpeza, todos pra que a gente possa digamos atualizar aquele campo, pra mandar pra SEED. Daí a SEED vê a nossa readequação, o que a gente reelaborou, e manda de volta pra nós, fica sendo atual. Então, isso são de tempos em tempos mas isso é determinado pela SEED, a SEED que encaminha, “ó” tá na hora de atualizar, quais são os prazos, quais são as datas, ela deixa tudo certinho em calendário escolar.

E como que ocorre essas demandas e solicitações, do núcleo da SEED, eles pedem num ciclo, esporádico, a cada “X” anos? É sempre da mesma fórmula? Eles consultam como está o PPP?

R: Pois é, como a gente ficou agora esses dois anos com a pandemia, então muitas coisas saíam fora dos seus planejamentos, dos cronogramas, então agora pra próxima reelaboração ninguém passou nada de data ainda, sabe. Então a gente não teve nesse ano, ninguém comentou nada. Pode ser que pro ano que vem venha alguma coisa pra pra reelaborar. Então, que acontece, veio a pandemia então vem assuntos atuais, e a pandemia fez o quê, acelerou a parte de informática e tecnológica em 10, 15 anos... então coisas que seriam que iriam devagar ser implantadas no colégio em 10 anos, elas já estão implantadas pela questão da pandemia, então (pelos alunos estarem não poderem estar***) celular computador internet em casa, e eles poderem trabalhar, então foi colocada toda essa parte tecnológica, os programas do governo tudo, então foi acelerado, então claro que a gente não teve muita formação pra isso, teve que aprender na raça mesmo né, mas essas coisas essa parte de tecnologia, tem que ser adequado pro próprio PPP, “por causa que” não estava no outro PPP, então muitas coisas da sociedade, então a própria sociedade que tá aí, “ela vai”, ela vai fazendo com que as coisas, que a demanda mude, então a própria sociedade que vai nos dizer o que que nós temos que mudar, o que nós temos que adequar, então o dia a dia que ele vai ver.

E o que você compreende por “projeto”, “político”, “pedagógico”? O que o professor achar sobre o documento e essas siglas significam pro professor.

R: Nome adequado, né, “por causa que” ele é o próprio nome tá dizendo, projeto é uma coisa que você vai implantar, então você tem, você tá colocando ali não é simplesmente dizer que é um documento. Você tem que implantar, isso faz parte, depois tem que rever, tá, revendo periodicamente se muitas coisas se tá certo, não tá certo, se tem que arrumar, tem que tirar, tem que incluir outra coisa. Então, político, né, porque todas desde que a gente nasce, toda a questão da nossa vida é política, então pra todas as decisões da nossa vida, né. E pedagógico, claro, porque tá envolvido dentro do colégio, então o nome eu acho totalmente... não trocaria nenhuma sigla.

E você como diretor vê as possibilidades na transformação da sociedade. Pensando no exercício da cidadania, do educando, do aluno, a partir do PPP? O documento tem uma potencialidade? Ela é explorada?

R: É. A questão assim, a construção de projetos, de é, a gente não tem muito, não tem muito um leque. Já vem pela própria secretaria, já vem as coisas prontas, então simplesmente a gente tem que se adequar e tentar é, fazer o melhor possível. Então, chegou o novo ensino médio que é federal, então já veio com a disciplinas prontas. Então, a gente não tem muito o que o colégio fazer diferente, o que a gente consegue fazer diferente são projetos específicos com professores que vão fazer dentro das salas de aulas, então eles podem amarrar seus assuntos ali, trabalhar com interdisciplinar. Então, a gente consegue fazer coisas diferentes, mas assim, da gente querer fazer algo muito diferente é, um sistema diferente de cronograma de aulas, aulas diferentes ou matérias, disciplinas diferentes não tem como, isso já vem amarrado com a SEED. Então, eu sei que o PPP ele é um trabalho, é um documento muito importante porque ali tá caracterizado, porque quando você lê ele, é o colégio que tá ali, então ele tem que ser a cara do colégio, então nós temos que adequar muitas coisas da SEED, então a gente consegue fazer, cara do colégio a gente transforma, então alguns projetos específicos nossos a gente consegue fazer. A gente tá agora com uma gincana no colégio que tá atuando várias áreas, a gente tá fazendo uma disputa entre os alunos, pra estimular eles a não faltarem, pra eles “tarem”

frequentarem o colégio, então é uma gincana que tá envolvendo todos os funcionários, professores, alunos. Então, no final do ano nós teremos um baile, vai ter, e a gente vai poder fazer uma festa quando terminar as aulas, então quem não participar do projeto, de toda essa gincana certinho, não vai poder participar, então eles “tão” bem engajados. Então, tem feira cultural, tem é, interclasses, tem a festa junina, então tem muitos eventos dentro do colégio que a gente faz que são a cara do colégio, então a gente faz como pode, entrega de boletins, a gente faz um momento que os pais vem e tá os professores e toda equipe pedagógica e gestores para atender eles, não é um momento que eles vão pegar o boletim na secretaria e vão sair, se tiver com dificuldade ele tem toda a equipe ali pra conversar no momento, então a gente deixa aquele momento propício pra isso, aquela data, e damos até uma declaração pro pai entregar pro empregador dele que aquele momento é crucial, que ele tem que tá no colégio, não pode se levar uma falta no emprego, tem que ter uma justificativa. Então são projetos que a gente tem exclusivos nosso aqui no colégio.

Caráter de identidade, assim [Isso].

Você acha que o PPP pode contribuir para a emancipação das pessoas? Em que sentido?

R: Como assim, emancipação das pessoas? Dos alunos? (É, uma liberdade, para o exercício pleno, de uma libertação das amarras que é imposto pela sociedade, pela cultura, que o aluno consiga pensar por ele mesmo, que ele consegue ser, a partir do projeto para formar o aluno crítico). É, o aluno crítico, ele vai surgir, claro, o PPP é um documento que ampara todo o trabalho do colégio, inclusive o trabalho dos professores, mas dentro das aulas os professores trabalham muito isso, a opinião do aluno, tanto das questões das redações de português, sociologia, filosofia, artes, muitos trabalhos onde eles colocam as opiniões deles, eles debatem geografia, história, o contextos atuais, então isso, o espírito crítico deles vai aflorando cada vez mais, então, dentro do PPP não está discriminado exatamente isso, não está assim, o documento não é só pra isso, mas sim se eles quiserem realmente tem todo o campo aberto pra isso, pra eles poderem ser mais críticos possíveis. Então aqui dentro não tem questão de censura, é um colégio totalmente com a direção eleita, não é uma direção que foi instituída pela SEED, é uma direção eleita pela sociedade, então aqui a gente tem todo o momento assim livre pra pensar pra dialogar, pra pensar, pra

conversar, então em qualquer momento eles podem entrar aqui na minha sala e debater, “diretor que você acha disso, que você acha ”, e eu sempre dou um retorno, a gente conversa mesmo aqui, e a gente estimula eles pra que eles tenham esse pensamento mesmo, que amanhã e depois são eles que vão levar o Brasil, né. Então a gente precisa, é, instituir essa parte crítica neles pra que eles sejam cidadãos (sic) cada vez melhores.

Tá joia professor, muito obrigado!

R: Beleza, obrigado você!

Entrevista com a Gestora 2

Então, bom dia, professora!

R: Bom dia.

Agradeço a participação.

Então, vamos lá, sobre a pesquisa que nós estamos desenvolvendo sobre Projeto Político-Pedagógico. São questões bem simples, objetivas, algumas mais amplas, mas vai ser rápido. Então vamos para as objetivas.

Você já leu algum PPP?

R: Já.

Participou da elaboração de algum PPP?

R: Participei.

E após elaborar, você o leu?

R: Na verdade esse último que nós fizemos agora, ele foi e retornou do núcleo com 800 e poucas páginas, né. Como participei da elaboração, então a gente tava lendo o tempo todo, né. Ele foi pro núcleo da educação e já veio aprovado (Já foi aprovado) [Veio aham].

Você enquanto diretora, tem o costume de fornecer os documentos PPP e Regimento para os docentes que chegam?

R: A gente fornece sim, na biblioteca tem uma cópia do Regimento e do PPP. E cada computador desse tem uma. Na página inicial tem o Regimento Escolar que foi pedido pra colocar, nós fizemos e colocamos (Tem o regimento na página inicial) [Isso] (Legal, joia, prático) [Pra quem precisar ler, até os estagiários que chegam, dai tem os laboratórios de informática, na biblioteca, tem acesso]

E na hora da elaboração do PPP, tem o costume de chamar a comunidade para participação?

R: Na verdade, assim, o PPP é elaborado pela comunidade escolar, por parte do grêmio, equipe pedagógica, gestão, professores, então, todo mundo participa da elaboração.

Os docentes também são acolhidos? Ou fica mais pra parte da gestão?

R: Então, no PPP também tem a parte das disciplinas, então eles também tem pra organizar, pra trabalhar junto pra fazer. Sim, participam também.

E a consulta aos alunos, é realizada?

R: Pra colocar no PPP? É que na verdade, tem a parte do grêmio, tem as festividades, os projetos que também fazem parte os alunos, então eles acabam se organizando também.

Na hora da elaboração de um PPP, qual tópico você considera mais importante: da criação do conteúdo, do referencial teórico e filosófico, questões físicas e estruturais, e as do documento? Considerando todos esses elementos pontuados aqui, qual é o mais importante? Sinta-se livre pra falar, o porquê que acha mais importante

R: Eu que acho que aqui, a parte “do documento”, a parte da reformulação sempre tá né, atualizando que que cabe a escola, que deu certo. Mas eu acho que tudo isso aí é importante, não tem o mais importante, é o conjunto, do referencial, das questões, da elaboração, então acho que é um conjunto mesmo.

E a 3 agora, as questões abertas, pra você falar à vontade.

Como se dá a elaboração e reelaboração do PPP da sua escola, ou da escola que você atuou?

R: Na verdade, ele chega, ele vem do núcleo com datas pra você reorganizar o PPP. Esse ano veio o final do ano passado pra atualizar esse ano, então ele chega, vem o documento pronto, aí você vai colocando a tua realidade da escola no PPP, aí é chamada a comunidade, vai fazendo, vai colocando a realidade, e é assim, é feito em conjunto.

Poderia relatar como ocorrem as demandas e solicitações pelos órgãos Núcleo Regional da Educação (NRE) e a Secretaria da Educação e do Esporte (SEED)?

R: As demandas de quê (Como funciona esse processo, eles cobram bastante, com frequência). O PPP faz quatro anos que foi feito outros, então, então foi feito esse ano de novo, o regimento escolar é a mesma coisa, não é anual, tipo assim, é de quatro a cinco anos, dependendo do tempo que precisa uma reformulação, igual que teve essa pandemia agora, teve aula remota, foi tudo colocado, então tudo acaba se fazendo de novo, reelaborando.

O que a professora compreende por “projeto”, “político”, “pedagógico”? Os termos.

R: É acho que é uma base, pra né, ver como funciona a escola, a parte pedagógica, né, então.

Como você enquanto gestora, diretora, vê as possibilidades de transformação da sociedade, pensando na formação para o exercício da cidadania do educando, a partir do documento?

R: Se a pessoa ler, se for feita a leitura, eu acho que é possível sim. Tem que participar, tem que pensar na formação, então não tem como elaborar um documento não pensando na formação do indivíduo.

Você acredita que o PPP pode contribuir para a emancipação das pessoas? Em que sentido?

R: Pra emancipação das pessoas... [gerar autonomia...] Na verdade, o PPP que é o documento que faz algumas regras, que faz algumas coisas, então pra emancipação, não sei... pode concordar ou discordar, mas não vou saber responder essa.

Então obrigado, professora!

R: De nada!

Entrevista com a Gestora 3

Então, bom dia, professora! [Bom dia!] Então vamos para as questões objetivas sobre a nossa pesquisa.

Você já leu algum PPP?

R: Já, sim, é eu trabalhei 10 anos lá na minha cidade na Bahia, João Dourado, e aí eu sempre tive contato com o PPP, participei, né, contribui também né, pra, pra melhora, né.

Participou da elaboração de algum PPP?

R: Sim, eu sempre tive presente dando minha contribuição pro PPP, porque eu acho que lá na frente vai ter outras perguntas que eu vou conseguir é, esclarecer melhor.

E após elaborar esse PPP, que você participou, você o leu

R: Sim, porque assim, depois lá na minha cidade, na escola onde eu trabalhei sempre depois que terminava o PPP, a coordenadora revisava tudo direitinho, lia, passava no slide, então a gente conseguia ler passo a passo, e ia notificando passo a passo aquilo que precisava ser modificado.

E como é o caso aqui da escola, que você não tenha participado, você leu ele?

R: Eu não li. Quando eu comecei a trabalhar aqui na escola, eu já cheguei aqui já, comecei a partir de julho, da metade do ano, então já tava andando, né, o procedimento do PPP, não consegui ler ainda, mas eu estou assim, participando de tudo junto com a equipe.

Você enquanto pedagoga, fornece os documentos como o PPP e o regimento escolar aos docentes que chegam na escola?

R: Sim, sim, né, mesmo eu não tendo assim, lido assim por completo o PPP, mas sempre que eu posso eu tô orientando, tô mostrando aos outros professores como seguir o PPP.

Você acolhe a comunidade para participar da criação do PPP?

R: Sim, é um conjunto, né, todos participamos desse projeto de PPP porque não é só o professor, mas a direção, todos são envolvidos nesse projeto do PPP.

Você acolhe os docentes para a participação do PPP?

R: Sim, como eu falei, né, (coloca mais alto porque agora toda hora entra aluno). Acolho sim, participamos todos juntos, é uma união, né, é um conjunto de todo o corpo docente da escola.

Você realiza a consulta aos alunos em relação às demandas deles pra inserir a participação direta ou indireta no PPP?

R: Sim, sim sim, até porque o PPP é direcionado pra eles, né, pros alunos, tudo que a gente faz na escola é pra eles, então a gente depende deles, então a gente inclui tudo que a gente acha que é válido na opinião deles, naquilo que precisa melhorar pra eles, então sim.

Na hora da elaboração de um PPP, qual tópico você considera mais importante: da criação do conteúdo, do referencial teórico e filosófico, questões físicas e estruturais, e as do documento?

R: Sim, eu acho importante esses itens aí, na criação do PPP. Recursos didáticos, avaliação, projetos escolares, né, concepção de educação, né, sala de professores, sala de apoio e recurso, tudo isso aí é incluído no PPP. [E qual seria o mais importante pra você?] O mais importante, tem vários, recursos didáticos, projetos escolas, planos de ação, é, concepção da educação, concepção de aluno, né, e, também sala dos professores, sala de recursos, quase todos aí são bem... bem necessitado num projeto PPP.

Agora, a parte 3, as questões abertas.

Como se dá a elaboração e reelaboração do PPP da sua escola, ou da escola que você atuou?

R: Bom, é assim, né nós fazemos o que sempre tem uma coisa pra mudar, é um só, mas aí a gente, conforme for as necessidades, as demandas precisam ser mudadas, aí nos reunimos e adaptamos esse projeto, né, colocamos alguma coisa ou

a mais ou a menos, aquilo que precisa ser mudado a gente tira, e aquilo que precisa ser melhorado a gente coloca também pra um bom rendimento do PPP, né, porque através do PPP que a escola funciona, então tem tudo ali, tem as normas... então a gente tira o que não precisa, né, que não melhorou, daí a gente acrescenta então a essa mudança, né, essa troca, né, de ali no, quando vai construir o PPP somos todos, cada um da sugestão “ah, não esse aí não deu certo, vamos mudar, ah aconteceu isso que precisa ser acrescentado”, então acrescenta.

Poderia relatar como ocorrem as demandas e solicitações pelos órgãos Núcleo Regional da Educação (NRE) e a Secretaria da Educação e do Esporte (SEED)?

R: Essa questão aí, eu não vou me aprofundar, porque como eu cheguei agora e só tem seis meses, daí não tenho como dar uma avaliação mais profunda, pra dizer é assim e assim, porque é pouco tempo pra se avaliar, né.

O que você compreende por “projeto”, “político”, “pedagógico”? Os termos.

R: Então, como eu falei, né que um projeto que é através desse projeto aí que a escola funciona, tudo que a gente vai fazer tem que ter assim um aval desse Projeto Político-Pedagógico, tudo que acontece tem que ser passado por aí, tudo que a nossa, como que eu vou dizer assim, esqueci uma palavra [norma?] o lema, né.

Como você enquanto pedagoga, vê as possibilidades de transformação da sociedade, pensando na formação do exercício da cidadania do educando, a partir do documento?

R: Sim, né, porque o professor o pedagogo, a gente faz de tudo pra ajudar o aluno, né, pra gente ter um futuro melhor, né, então através do nosso conhecimento, através do PPP, nós podemos dar essa ajuda a esse aluno, a ter uma visão diferente, a ser um pensador, a mudar de atitudes, tem muitos alunos que tem comportamentos que tem pensamentos negativos, então eu acho que nós enquanto professores, enquanto gestão, enquanto pedagogo, podemos influenciar às vezes, a mudar a opinião desse aluno, e a ser mais crítico apesar que hoje os jovens não tão querendo nada com nada, né. Não quer estudar, não quer trabalhar. A maioria dos jovens que a gente tá convivendo, é isso, uma situação triste que a gente tá passando porque eu,

na minha época, a gente dava mais valor aos estudos e eu acho que hoje os jovens não tão querendo mais aquele estudo.

Você acredita que o PPP pode contribuir para a emancipação das pessoas? Em que sentido?

R: Então, é como eu falei, através do PPP, através do nosso foco, do nosso objetivo, que é alcançar os, as... o PPP né, que precisa, então eu acho que como eu falei, o professor tem o poder de influenciar o aluno nas suas escolhas, nas suas decisões, né. Eu tenho visto, né, assim, professor e professor... que dá aula pelo salário, e professor que gosta mesmo, que ama dar aula, que ama o que faz que é contribuir para a sociedade. E eu acho que o nosso papel é muito importante dentro da sociedade, que hoje não tá sendo tão valorizada, tanto pelo salário baixo, né, e pela sociedade, porque a sociedade muitos pais não estão operando para que o professor possa ser mais valorizado. É isso?

É isso! Muito obrigado, professora!

R: Quer que eu fale mais alguma coisa? Deu material pra trabalhar?

Deu!

APÊNDICE E – ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Entrevista com a Professora 1

Vamos lá, boa tarde professora, então vamos fazer a entrevista sobre o PPP, Projeto Político-Pedagógico aqui da escola.

Você já leu algum PPP?

R: Eu já cheguei a participar da produção de PPP, mas não aqui do colégio. De outros colégios já fiz a construção.

Já fez de outros colégios?

R: Já, mas daqui (sic) não. Mas eu sou inteirada. Então, já participei né.

Depois que você participou da elaboração, você leu ele, também?

R: Sim, sim.

E aqui da escola, é, a gestão tem o costume de dar o documento? Chamar pra ler.

R: Sim, nós temos... como se diz, ele tem, né, toda escola tem que ter um Plano Político Pedagógico, porque como que vai ser, né, desenvolvida essa relação, né, principalmente agora, né, com a mudança de como trabalhar, nosso planejamento já tá pronto, as aulas já vem pronto, slides já vem pronto. Se você não consegue, tem até uma aulinha da aula Paraná que você pode usar com outro professor explicando. Então, ele tá como se diz, tá no caminho.

É, em relação a percepção da professora da coordenação pedagógica e a inserção da comunidade da escola. Você percebe que trazem a comunidade para participar?

R: Sempre, é, sempre é feito reuniões no início do ano, sempre é chamado por séries, é conversado com os pais, é apresentado tudo. Sempre foi. E todo professor tem um conhecimento, nós temos que ter.

E os alunos, como é a relação dos alunos, a equipe pedagógica consulta os alunos pra averiguar as necessidades deles?

R: Ah, tudo, sim, inclusive teve ano passado uma das pedagogas que tava ajudando a construir o PPP, porque todo ano tem que dá uma atualizada, né, conforme a necessidade. É consultado todos, sempre. Tem integração forte. O aluno é o forte, o protagonista.

Na hora da elaboração do PPP, qual tópico você considera mais importante? De todos esses. Da criação, conteúdo (que abarca os elementos situacionais, modalidade de ensino, sistema de avaliação, recursos humanos, financeiros, didáticos, índice de aproveitamento escolar e o plano de ação), referencial teórico-filosófico (concepção de aluno, mundo, sociedade, educação e do trabalho), ou as questões físicas e estruturais (salas convencionais, especializadas, de apoio, recursos, de professores) ou do documento (acessibilidade, reformulação constante, fundamentação teórica, participação democrática e construção coletiva).

R: Então, eu vou no referencial teórico-filosófico, eu acho que... vou já nisso, primeira coisa que quero ver, essa concepção de mundo, concepção de sociedade, concepção de educação e de trabalho. Acho que esse daqui é base mais forte na construção do PPP. Tudo é importante, mas essa base do teórico-filosófico, ela é uma base das mais importantes.

Agora as questões abertas.

Para a professora, o que é um Projeto Político-Pedagógico, e o que ele poderia ser?

R: Eu acho que ele já é um conjunto do que é o colégio. Cada colégio tem uma cara, né, ele tem que ser a cara do colégio, como que cada professor vai desenvolver o seu trabalho, é, com relação as avaliações que vem do governo, né, avaliações de prova Paraná, é, o IDEB, então ele tem que ter essa cara, né, ele tem que ter a cara do colégio, tem que ser baseado também naquilo que te falei ali, por isso, gosto do teórico-filosófico porque quando ele vem a concepção de mundo, aluno, sociedade, educação e trabalho ele vai englobar o principal, que tem que ser um Projeto Político-Pedagógico da escola.

O que você compreende por "Projeto", "Político", "Pedagógico"? A terminologia, os três termos.

R: Tudo na nossa vida é um projeto. Você tem que projetar, tudo, tudo, desde que você, né, você se entende por pessoa, por ser humano, tudo é um projeto. Político principalmente, né, porque se você não tiver uma concepção de política, desde os primórdios e de todo o andamento do Brasil, porque o Brasil foi colonizado, todas as formas de governo, porque nós estamos numa escola pública que pertence ao Estado, né, o Estado está gerindo essa educação pública, então, político é nessa parte. O pedagógico é respeitar também a parte ciência, a parte científica que tem que ser passada para o aluno, o que ele tá estudando, e o que ele vai fazer, né, como ele tá aprendendo, como o professor tá ensinando, como tá esse ensino, esse processo de ensino e aprendizagem.

E a última questão. Você acredita que o PPP pode contribuir para a emancipação das pessoas? Em que sentidos?

R: Pra emancipação, eu acho que ali quando você me perguntou o que é projeto, o que é político, o que é pedagógico, ele já respondeu essa questão, né, ele emancipa, né, o aluno construir a ideia da sociedade que ele tá vivendo, como que ele vai contribuir pra essa sociedade, de que forma, porque nós estamos lidando com pessoas, né, com seres humanos, que pensam diferente, que agem diferente, que tem visões diferentes, nunca o ponto de vista é o mesmo, né, eu acho que emancipa sim, ele é importante.

Joia, então, obrigado, professora!

R: Eu que agradeço.

Entrevista com a Professora 2

Vamos para as questões objetivas da nossa pesquisa.

Você já leu algum PPP?

B: Sim, o PPP da escola, eu conheço.

Participou da elaboração?

B: Sim, deve participar da elaboração.

Após a participação você o leu?

B: Sim, teve o retorno.

A gestão já mencionou ou menciona o PPP nas reuniões?

B: Várias reuniões, a gente tem que estar a par do PPP da escola.

A equipe pedagógica disponibiliza o PPP, bem como estimula sua leitura?

B: Sim.

A coordenação pedagógica acolhe a comunidade para participar da elaboração do PPP?

B: Sempre que é necessária alguma mudança.

Como é a consulta para verificar a necessidade dos alunos da instituição perante o PPP?

B: Então, é feito reunião, comentário... claro que não é o PPP ao todo que é mostrado para os alunos, mas a parte principal, sim, é comentado com eles. É feito um resumo, né, e é passado pra eles.

Na hora da elaboração do PPP, qual foco você considera mais importante? Da criação do documento, referencial teórico-filosófico, questões físicas e estruturais ou do documento [mostrando os tópicos contido para a professora]. Desses quatro temas, qual a professora considera mais importante?

B: Quer dizer, todas são importantes, né, mas a parte principal aqui que eu acho que é importante seria a gente pensar no aluno como um todo, né, no referencial teórico-filosófico, e as questões físicas e estruturais, que é acessibilidade que eles vão ter, as salas de apoio, também, e tudo mais.

Agora as questões abertas. Sinta-se livre pra falar.

O que é um Projeto Político-Pedagógico pra você, e o que ele poderia ser?

B: Então, é o Projeto Político-Pedagógico é o que vai dar nossos deveres com relação à escola, a participação dos alunos nos projetos que a escola faz, enfim, é a bíblia da escola, né?

O que você compreende por "Projeto", "Político", "Pedagógico"? A terminologia, os termos.

B: Projeto Político-Pedagógico... é. A parte que vai nos guiar, também, né, com a parte de leis que temos como (...) BNCC, que nos acompanha. A gente tem que ter a parte de projetos na escola, como o próprio nome diz "PPP", e pensar no pedagógico da escola associando professores, alunos, funcionários, tudo de bom tanto para o professor quanto para os alunos.

E você acredita que o PPP pode contribuir para a emancipação das pessoas? Em que sentidos?

B: Emancipação... ora... não tenho, assim, algo a dizer. Emancipação das pessoas. Com relação a isso, não, não tenho nada a comentar.

Entrevista com a Professora 3

Então, bom dia, professora. Vamos para as questões objetivas.

Você já leu algum PPP?

R: Já li o daqui da escola. Participei da elaboração do PPP. Após a participação também teve algumas reuniões que falaram que tinha modificado, que tinha ficado de acordo com o grupo havia refletido, e tomado decisão.

Então, participou, você, leu?

R: A letra e) já mencionou a questão do PPP nas reuniões, em todas as reuniões pedagógicas é retomado o PPP.

A equipe pedagógica disponibiliza o documento, bem como estimula sua leitura?

R: No momento que precisar.

A coordenação pedagógica acolhe a comunidade para participar da elaboração do PPP?

R: Sim, e se faz necessário, né? Toda a comunidade escolar, é, precisa participar dessa construção. E participa.

Como é a consulta da coordenação para verificar a necessidade dos alunos da instituição perante o PPP?

R: Fazem uma pesquisa, né, pesquisa de campo. É, até agora foi feito, mês passado uma pesquisa com os alunos em que questionava alguns apontamentos relacionados a essas necessidades.

Na hora da elaboração do PPP, qual tópico você considera mais importante: da criação do conteúdo, do referencial teórico-filosófico, questões físicas e estruturais, ou do documento?

R: Todos esses itens que você colocou na letra a), todos eles são relevantes na construção do PPP. Não tem como você escrever o PPP sem você – sem você englobar todos esses parâmetros aqui, não vejo qual seja mais relevante ou menos relevante. Todos precisam serem abordados e estudados.

Agora as questões abertas. O que é o Projeto Político-Pedagógico para você? E o que ele poderia ser?

R: Ele é o caminho em que a escola ela tem pra direcionar as ações pedagógicas. Porque a participação de todos dentro da escola. Dos funcionários, da secretaria, do professor, da pedagoga, do diretor. Então, é, esse olhar pro contexto daquela escola que é, é o PPP. Então, eu acredito que muito que é se planejado, é se visto, com a realidade da escola, às vezes ele não é cumprido, porque depende de outras variáveis, depende de políticas públicas, depende de acesso a materiais. Então, se você tem uma organização pedagógica, uma teoria de aprendizagem que tá colocada ali no PPP, você pensa, né, que poderia dar certo diante daquela comunidade escolar, de repente não dá porque tem outras variáveis que influenciam nessa construção, além do que é interno na escola.

O que você compreende por “projeto”, “político” e “pedagógico”?

B: Então, projeto é o que você prevê, né? É algo assim que você tem, é um planejamento que você faz, e todo momento deve ser avaliado, né? Político porque tem uma intenção, né? E não é todo momento que é revisto o PPP, né, desse termo político, eu acredito que atualmente, né, esses últimos 4 ou 5 anos, até não é uma palavra que caberia ali, né, porque tem-se uma intenção, mas essa intenção é direcionada muitas vezes, né? E pedagógico, se refere a parte do ensino e da aprendizagem, que se tem intenção, né? Qual caminho você tem pra que esse aluno, né, esse estudante, ele tenha, ele se forme, se construa como cidadão.

Você acredita que o PPP pode contribuir para a emancipação das pessoas? Em que sentidos?

R: Acredito, sim. Porque ele parte da realidade daquele contexto escolar. Então, é específico daquela escola, daquela comunidade escolar, né, que faz parte deste conjunto. Aí como eu mencionei na outra questão, professores, funcionários, pedagogos, vizinhos até, fazem parte, né, vizinhos aqui da escola, então, é, isto, né, colabora pro protagonismo de todos dentro da escola, porque é um projeto, então você pensa lá na frente, planejamento lá na frente justamente pra a pessoa, o aluno

que é o nosso objetivo, ele eman-emancipe (sic), tenha essa emancipação, né.
Contribua pra isso.

Obrigado professora.

R: De nada. Só isso?

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)
PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Você está sendo convidado(a) a participar como colaborador da pesquisa intitulada: “Projeto Político-Pedagógico de Escolas de Educação Básica de Ponta Grossa/PR: Integração, Possibilidades e Emancipação” realizada pelo acadêmico Murilo Barche Alves, do mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Paola Andressa Scortegagna.

O objetivo desta pesquisa é refletir acerca das possibilidades do Projeto Político-Pedagógico (PPP), seu processo de elaboração e reelaboração, aspectos teóricos e possibilidades, bem como se dão as relações docente, comunidade e gestão pedagógica que circundam o documento.

Ao aceitar participar desta pesquisa, você responderá ao roteiro de entrevista, com questões abertas sobre a temática proposta. A entrevista acontecerá presencialmente com o pesquisador.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Av. Carlos Cavalcanti, 4748 - Uvaranas, Bloco da Reitoria - Sala 22 - Campus Universitário. CEP: 84030-900 - Ponta Grossa - PR, Email: propespsecretaria@uepg.br, Fone: (42) 3220-3282, Horário: Segunda a Sexta, 8h às 12h e 13h às 17h. Ou ainda, com o acadêmico Murilo Barche Alves, telefone (42) 99976-7538, e-mail: eternalhas@live.com ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a. Paola Andressa Scortegagna, e-mail: paola_scortegagna@hotmail.com.

Como colaborador desta pesquisa, é garantida a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da mesma. A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar, sem a necessidade de justificativa. As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com a pesquisa de campo da dissertação. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição.

Atenciosamente,
Murilo Barche Alves - (42) 99976-7538

Declarante:

Eu, _____ inscrito no CPF, sob o n.º _____, estou ciente sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar. O Termo deixa claro que a qualquer momento, posso interromper a minha participação, sem causar prejuízos a mim e aos demais envolvidos, visto que a minha identidade será preservada. O pesquisador me informou que não terei despesas e não receberei qualquer ajuda financeira para a participação na pesquisa, mas pode ser ressarcido de despesas decorrentes de sua participação e pode requerer indenização caso se sinta prejudicado de alguma maneira, também deixou claro que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Certifico de que recebi uma cópia deste Termo, tendo entendido seu conteúdo e declaro que concordo em participar deste estudo.

Ponta Grossa, ____/____/2022.

Assinatura do Participante

nº documento de identidade

Assinatura do Pesquisador

nº documento de identidade

Assinatura do Orientador

nº documento de identidade

APÊNDICE G – TABELA DE DADOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA/PR

Nome	Endereço	Turnos	Modalidade	Nível oferecido	Número de alunos
<u>Colégio Estadual 31 de Março</u>	Rua: Ten. Carlos A. de Camargo, s/n – 31 de Março	M/T/N	Regular	F/M	952
<u>Colégio Estadual Alberto Rebello Valente</u>	Rua: Padre João Piamarta, S/N - Vila Contim				
<u>Colégio Estadual Professor Amálio Pinheiro</u>	Praça Getúlio Vargas, 183 – Nova Rússia	M/T/N	Regular+EJA	F/M	704
<u>Colégio Estadual Ana Divanir Borato</u>	Rua Andorinha, 666 – Vila Borato	M/T/N	Regular	F/M	542 (info na página do site)
<u>Colégio Estadual General Antônio Sampaio</u>	Av. General Carlos Cavalcanti, 2145 - Uvaranas	M/T/N	Regular+EJA	F/M	212
<u>Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen</u>	Rua Ana Gnatta Borsato, s/n - Parque Tarobá				
<u>Colégio Agrícola Estadual Augusto Ribas</u>	Rua Alameda Nabuco de Araújo, 469 - Uvaranas	M/T	Regular+Educação Profissional	F/M	
<u>Colégio Estadual Professor Becker E Silva</u>	Avenida Visconde de Taunay, 1145 - Ronda	M/T/N	Regular+EJA	F/M	849
<u>Colégio Estadual Maestro Bento Mussurunga</u>	Avenida Aldo Vergani, 1004 – Jd. Europa	M/T	Regular	F	410
<u>Escola Estadual do Campo Brasília Antunes da Silva</u>	Rodovia do Talco, Km 37 – Biscaia – Itaiacoca	M	Regular	F	123

<u>Colégio Estadual Padre Carlos Zelesny</u>	Rua Michel Laidane, s/n – Jardim Sant' Ana do Sabará	M/T/N	Regular	F/M	~1300
<u>Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Professor Odair Pasqualini</u>	Rua Batuira, s/n - Santa Maria	M/T/N	EJA	F/M	*
<u>Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Professor Paschoal Salles Rosa</u>	Av. Bonifácio Villela, 128 - Centro		EJA		
<u>Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Estadual de Ponta Grossa</u>	Rua Alfredo Santana, S/Nº - Jardim Carvalho	*	EJA	F/M	*
<u>Centro Estadual de Educação Profissional de Ponta Grossa</u>	Rua Julia da Costa, nº 229, Colônia Dona Luiza		Educação Profissional		
<u>Colégio Estadual Professor Colares</u>	Av. Visconde de Mauá, 650 - Oficinas	M/T/N	Regular	F/M	837
<u>Colégio Estadual Colônia Dona Luiza</u>	Rua Julia da Costa, 229, Colônia Dona Luiza				
<u>Colégio Estadual Senador Correia</u>	Praça Roosevelt, s/n - Centro	M/T/N	Regular+EJA+Profissional	F/M	861
<u>Escola Estadual do Campo de Vila Velha</u>	Lagoa Dourada, 269 – Cará Cará	M/T	Regular	F	123
<u>Colégio Estadual Dorah Gomes Daitschman</u>	Rua Cades, 151 - Jardim Santa Mônica	M/T/N	Regular	F/M	787
<u>Colégio Estadual Frei Doroteu de Pádua</u>	Rua Rio Amazonas, 1703 - Periquitos	M/T	Regular	F/M	795
<u>Colégio Estadual Professor Edison Pietrobelli</u>	Rua Cinamomo, 400 - Jd. Verona				
<u>Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá</u>	Rua Castenheira, 1007 - Santa Paula	M/T/N	Regular+EJA+Profissional	F/M	2183
<u>Colégio Estadual Doutor Epaminondas Novaes Ribas</u>	Rua Alberto de Oliveira, 2100 – Palmeirinha	M/T/N	Regular+EJA+Profissional	F/M	*

<u>Escola Modalidade Educação Especial Esperança</u>	Rua Francisco Guilhermino, 166 - Parque Santa Lúcia		Ed Especial	F	*
<u>Colégio Estadual Espírito Santo</u>	Rua Jorge Holzmann, 288 – Maria Otília	M/T	Regular	F	397
<u>Colégio Estadual Professor Eugênio Malanski</u>	Rua Santa Mônica, S/N - Uvaranas	M/T/N	Regular	F/M	676
<u>Colégio Estadual Francisco Pires Machado</u>	Rua Ipanema, 200 - Cará-Cará	M/T	Regular	F	410
<u>Centro Pontagrossense de Reabilitação Auditiva e da Fala Geny de Jesus S Ribas</u>	Rua Washington Luis, 100 – 31 de Março		Ed Especial		
<u>Colégio Estadual Professora Hália Terezinha Gruba</u>	Alameda Coronel Camisão, s/nº, Campus Universitário, Uvaranas	M/T	Regular	F	330
<u>Instituto de Educação Professor Cesár Prieto Martinez</u>	Localização Rua Dr. Joaquim de Paula Xavier, 636 - Vila Estrela	M/T/N	Regular+Profissional	F/M	1073* (considerando tabela de modalidade normal)
<u>Instituição Educação Especial Nova Visão</u>	Rua Pernanbuco S/n - Olarias		Ed Especial		
<u>Instituição Especial Professora Raquel S M</u>	Rua Joao Adamowicz, S/n - Jd. Gianna II		Ed Especial		
<u>Escola Estadual Professor Iolando Taques Fonseca</u>	Rua Dr. Washington Subtil Chueire, 3280 – Jd. Carvalho				
<u>Escola Estadual Jesus Divino Operário</u>	Rua Pc Frei elias Zulian, 216 – Oficinas	M/T	Regular	F	743

<u>Colégio Estadual Professor João Ricardo Von Borell du Vernay</u>	Rua Andrade Neves, 124 - Uvaranas	M/T/N	Regular+Profissional	F/M	1611
<u>Colégio Estadual José Elias da Rocha</u>	Rua Ricardo Wagner, 164 - Olarias				
<u>Colégio Estadual Professor José Gomes do Amaral</u>	Rua Papoula, 216 – Santa Terezinha	M/T/N	Regular	F/M	262
<u>Colégio Estadual Professor Júlio Teodorico</u>	Rua Balduino Taques, 1170 - Centro	M/T/N	Regular+Profissional	F/M	*
<u>Colégio Estadual Presidente Kennedy</u>	Rua Anita Garibaldi, 150 – Nova Rússia	M/T/N	Regular+Profissional	F/M	1024
<u>Colégio Estadual Professora Linda Salamuni Bacila</u>	Rua Laudo D'Almeida, 205 – Boa Vista	M/T/N	Regular+EJA	F/M	*
<u>Colégio Estadual Professora Margarete Márcia Mazur</u>	Serrado Grande - Itaiacoca				
<u>Escola Modalidade Educação Especial Professora Maria de Lourdes Canziani</u>	Av. Monteiro Lobato, 2420 - Jd. Carvalho		Ed Especial	F	
<u>Escola Modalidade Educação Especial Maria Dolores</u>	Rua Deodoro Alves Quintiliano, 66 – Jd. Maracanã		Ed Especial	F	
<u>Escola Estadual Medalha Milagrosa</u>	Rua Sant'Ana, 537 - Centro			F	
<u>Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres</u>	Rua Graciliano Ramos, 20 – Jd. Carvalho	M/T/N	Regular+Profissional	F/M	
<u>Escola Estadual Monteiro Lobato</u>	Rua Amante Garcia, 330 – Jd. Carvalho	M/T	Regular	F	346
<u>Colégio Estadual do Campo Doutor Munhoz da Rocha</u>	Rua Barão do Serro Azul – Dist. Guaragi	M/T/N	Regular	F/M	*
<u>Escola Modalidade Educação Especial Noly Zander</u>	Rua Paulo de Frontin, 1190 - Vila Liane		Ed Especial		

<u>Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória</u>	Rua Ewaldo Nack, S/n - Rio Verde	M/T/N	Regular	F/M	*
<u>Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças</u>	Rua Rene Gomes Napoli, S/n – Jd. Atlanta				
<u>Colégio Estadual General Osório</u>	Av. Carlos Cavalcanti, 1553 - Uvaranas	M/T/N	Regular	F/M	1310
<u>Colégio Estadual Padre Pedro Grzelczaki</u>	Rua Guilherme Augusto Jansen, s/n - Uvaranas	M/T	Regular	F	453
<u>Colégio Estadual Polivalente</u>	Rua Pe. João Antonio, s/n - Jd. Carvalho		Regular+Profission al	F/M	
<u>Colégio Estadual Regente Feijó</u>	Rua do Rosário, 194 - Centro	M/T/N	Regular	F/M	
<u>Escola Modalidade Educação Especial Professora Rosa Maria Bueno</u>	Rua Enfermeiro Paulino, 320 - 26 de Outubro		Ed Especial	F	
<u>Colégio Estadual Santa Maria</u>	Rua Corruira, s/n - Santa Maria				
<u>Colégio Estadual Professora Sirley Jagas</u>	Rua Santo Antônio, 600 – Chapada	M/T/N	Regular	F/M	708
<u>Escola Modalidade Educação Especial Zilda Arns</u>	Rua Prefeito Brasílio Ribas, 775 - São Jose		Ed Especial	F	

APÊNDICE H – TERMOS DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS

TERMO 1

ANUÊNCIA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA/SEED/NRE.

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que o pesquisador Murilo Barche Alves, desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Mestrado, intitulado: Projeto Político-Pedagógico (PPP) de Escolas de Educação Básica de Ponta Grossa/PR: Integração, Possibilidades e Emancipação, sob a orientação da Profª Drª Paola Andressa Scortegagna, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), cujo objetivo geral é analisar o processo de gestão democrática, construção e potencialidades dos PPPs em escolas de educação básica na cidade de Ponta Grossa/PR. E os objetivos específicos são: elencar as possibilidades do Projeto Político-Pedagógico (PPP) enquanto um documento norteador; averiguar o processo de construção do documento; refletir acerca das movimentações que permeiam a teoria e a prática no que se refere ao PPP. A pesquisa de campo será realizada através de entrevistas com 1 (um/a) gestor(a) ou pedagogo(a), 1 (um/a) professor(a) e 1 (um/a) aluno(a), sendo este último maior de 18 anos, em escolas de educação básica que ofertam ensino médio. A aceitação está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa, sem comprometer a integridade dos agentes envolvidos.

Ponta Grossa, 13 de dezembro de 2022.

Colégio Estadual

Diretor(a): _____

Assinatura: _____

TERMO 2

ANUÊNCIA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA/SEED/NRE.

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que o pesquisador Murilo Barche Alves, desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Mestrado, intitulado: Projeto Político-Pedagógico (PPP) de Escolas de Educação Básica de Ponta Grossa/PR: Integração, Possibilidades e Emancipação, sob a orientação da Profª Drª Paola Andressa Scortegagna, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), cujo objetivo geral é analisar o processo de gestão democrática, construção e potencialidades dos PPPs em escolas de educação básica na cidade de Ponta Grossa/PR. E os objetivos específicos são: elencar as possibilidades do Projeto Político-Pedagógico (PPP) enquanto um documento norteador; averiguar o processo de construção do documento; refletir acerca das movimentações que permeiam a teoria e a prática no que se refere ao PPP. A pesquisa de campo será realizada através de entrevistas com 1 (um/a) gestor(a) ou pedagogo(a), 1 (um/a) professor(a) e 1 (um/a) aluno(a), sendo este último maior de 18 anos, em escolas de educação básica que ofertam ensino médio. A aceitação está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa, sem comprometer a integridade dos agentes envolvidos.

Ponta Grossa, 14 de dezembro de 2022.

Colégio Estadual

Diretor(a) _____

Assinatura: _____

TERMO 3

ANUÊNCIA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA/SEED/NRE.

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que o pesquisador Murilo Barche Alves, desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Mestrado, intitulado: Projeto Político-Pedagógico (PPP) de Escolas de Educação Básica de Ponta Grossa/PR: Integração, Possibilidades e Emancipação, sob a orientação da Profa Dr^a Paola Andressa Scortegagna, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), cujo objetivo geral é analisar o processo de gestão democrática, construção e potencialidades dos PPPs em escolas de educação básica na cidade de Ponta Grossa/PR. E os objetivos específicos são: elencar as possibilidades do Projeto Político-Pedagógico (PPP) enquanto um documento norteador; averiguar o processo de construção do documento; refletir acerca das movimentações que permeiam a teoria e a prática no que se refere ao PPP. A pesquisa de campo será realizada através de entrevistas com 1 (um/a) gestor(a) ou pedagogo(a), 1 (um/a) professor(a) e 1 (um/a) aluno(a), sendo este último maior de 18 anos, em escolas de educação básica que ofertam ensino médio. A aceitação está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa, sem comprometer a integridade dos agentes envolvidos.

Ponta Grossa, 21 de novembro de 2022.

Colégio Estadual

Diretor(a): _____

Assinatura: _____

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA (PLATAFORMA BRASIL)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Projeto Político-Pedagógico de Escolas de Educação Básica de Ponta Grossa/PR: Integração, Possibilidades e Emancipação

Pesquisador: Paola Andressa Scortegagna

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64568822.7.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.752.879

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Projeto Político-Pedagógico de Escolas de Educação Básica de Ponta Grossa/PR: Integração, Possibilidades e Emancipação. Frequentar três (3) escolas públicas estaduais no município de Ponta Grossa, no Estado do Paraná. Serão aplicados três (3) questionários a três (3) públicos: professor, equipe gestora e aluno.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Averiguar como os agentes envolvidos no Projeto Político-Pedagógico estão atuando no âmbito teórico e prático nas instituições de ensino.

Objetivo Secundário:

Verificar as possibilidades do documento enquanto um objeto de transformação social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.752.879

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2035529.pdf	09/11/2022 09:19:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataforma.pdf	25/10/2022 21:52:16	MURILO BARCHE ALVES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/10/2022 21:48:38	MURILO BARCHE ALVES	Aceito
Outros	RoteiroDiscentes.pdf	25/10/2022 21:44:23	MURILO BARCHE ALVES	Aceito
Outros	RoteiroGestores.pdf	25/10/2022 21:44:06	MURILO BARCHE ALVES	Aceito
Outros	RoteiroDocentes.pdf	25/10/2022 21:43:42	MURILO BARCHE ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/10/2022 21:41:40	MURILO BARCHE ALVES	Aceito
Folha de Rosto	Murilo.pdf	19/10/2022 16:08:45	MURILO BARCHE ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 10 de Novembro de 2022

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Página 04 de 04