



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rosimeri Jorge da Silva

Docência e Projeto Político Pedagógico no contexto da Educação Básica: percepções e processos dialógicos na construção das funções sociais da escola

Florianópolis

2024

Rosimeri Jorge da Silva

Docência e Projeto Político Pedagógico no contexto da Educação Básica: percepções e processos dialógicos na construção das funções sociais da escola

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Dr.^a

Florianópolis

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Silva, Rosimeri Jorge da
Docência e Projeto Político Pedagógico no contexto da
Educação Básica : percepções e processos dialógicos na
construção das funções sociais da escola / Rosimeri Jorge da
Silva ; orientadora, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, 2024.
224 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Projeto político pedagógico. 3. Supervisão
escolar. 4. Formação de professores. 5. Didática. I. Bazzo,
Jilvania Lima dos Santos. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Rosimeri Jorge da Silva

Docência e Projeto Político Pedagógico no contexto da Educação Básica: percepções e processos dialógicos na construção das funções sociais da escola

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Roberto Sidnei Macedo, Dr.
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Alba Regina Battisti de Souza, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Juares da Silva Thiesen, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação.

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenador do Programa

Prof.^a Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2024.

Este trabalho é dedicado ao meu companheiro Romário, meu filho João Manoel, aos filhos do coração Fabrício e Ana, aos meus pais Lilia e Leogildo e à minha orientadora e amiga Jilvania.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus ancestrais, principalmente as mulheres que me deixaram um legado de luta e coragem.

Ao meu companheiro de jornada, Romário, por estar comigo em todos os meus sonhos e concretudes, por acreditar e me incentivar em cada tropeço ou cansaço. Por dividir sua existência comigo.

Aos filhos que a vida confiou a mim, João Manoel, Fabrício e Ana Paula, certamente é a melhor forma de amor que a vida pode oferecer. Minhas sementes do amanhã. Muito obrigada!

Agradeço à minha mãe e meu pai que me deram a vida com dignidade, amor, coragem e esperança. Que me ensinaram a amar e a acreditar nas pessoas e em mim. Com suas presenças amorosas ensinaram a dialogar, a amar as plantas, os passarinhos e a natureza. Em especial minha mãe que estava presente em todos os momentos em que a vida me desafiou. Minha gratidão pelo amor recebido.

Aos meus irmãos, Carlos, Fátima, Carminha e Dinho por nossas histórias e cumplicidade, por todo o apoio que sempre recebi. Gratidão por existirem em minha vida.

À professora Jilvania Bazzo que me orienta com brilhantismo, com sua luz e responsabilidade se compromete com meu desenvolvimento acadêmico, iluminando minhas certezas e possibilitando a enxergar o que eu não via, pela orientação cuidadosa, carinhosa, comprometida, permanente e amorosa. Esse trabalho é nosso! Gratidão!

Às/Aos professoras/os que gentilmente aceitaram participar de minha banca de defesa Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo UFBA, Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen, EED/CED/UFSC, Prof.^a Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza Udesc e às demais professoras/es do PPGE/UFSC, pelas aulas, ensinamentos e contribuições valiosas para minha formação. Muito obrigada!

As minhas queridas Amigas para Sempre Selma, Glorinha, Suely e Do, por estarem sempre ao meu lado, oferecendo apoio, amizade e risadas nos momentos mais desafiadores. A caminhada foi mais leve e feliz com vocês.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, de história de vida e de lutas, que me ensinaram a ser resiliente, amorosa e coletiva. Que compartilharam seu amor e sabedoria. Aprendemos juntos/as todos os dias. Aos amigos que fiz na luta, nas ruas, no Movimento sociais, na EEB Jurema Cavallazzi que tanto me ensinaram nessa caminhada.

A todas/os às/os minhas/meus professoras/es minha eterna gratidão! Vocês me ensinaram a ser professora, alimentaram meus sonhos e tornaram possibilidades em realidades.

A toda a comunidade da Escola EEB Jurema Cavallazzi, por me aceitarem e contribuírem com a minha (trans)formação. Sem vocês este trabalho não existiria. Gratidão profunda!

A todos que fazem parte da minha vida, nos territórios que habito. Obrigada!

Às/Aos trabalhadoras/es em educação que estão na luta diária por uma educação pública de qualidade.

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Freire, 1987, 2021).

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar a percepção de docentes sobre o projeto político pedagógico no contexto da educação básica, refletindo sobre os processos dialógicos que constituem as identidades docentes, no intuito de ressignificar as funções sociais da escola. Optamos por ancorar nosso trabalho na pesquisa qualitativa, tendo como referência os/as autores/as: Neves (1996), Bogdan e Biklen (1994), Freire (1984, 2022) e Martinez (2012). Aprofundamos nossa abordagem teórico-metodológica a partir do diálogo com Roberto Sidnei Macedo (2000, 2006, 2011, 2018, 2020, 2021) e Guerra, Jesus e Paim (2021), nos utilizando de algumas noções da pesquisa-formação definida pelo autor, com vistas à discutir a seguinte problemática: quais são as percepções docentes sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da Educação Básica com foco nos processos dialógicos que contribuem para a construção de identidades, pertencimentos e funções sociais da escola? O objetivo central é investigar a percepção de docentes sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da Educação Básica. Buscamos explorar a história enraizada desta pesquisadora no contexto da escola pública, compreendendo os processos de (re)construção de sua identidade como educadora relacionada com a pesquisa; explorar as mudanças na educação que impactam e influenciam a percepção docente sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP); investigar as dinâmicas de pertencimento e identidade no território da escola, analisando os/as participantes, suas identidades individuais e coletivas, e os movimentos de pertencimento que contribuem para a construção de uma escola democrática e cidadã; analisar a relação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o cotidiano escolar, bem como a influência desse projeto na prática educativa, considerando as identidades docentes e os processos formativos. Ao mergulharmos no cotidiano escolar, buscamos não apenas desvendar os desafios e dilemas enfrentados pelos/as educadores/as na construção e (re)construção do PPP, mas também identificar as potencialidades e as oportunidades de transformação que residem nas práticas pedagógicas cotidianas. As docentes destacam a importância de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que seja capaz de responder às situações práticas e imprevistas que surgem no cotidiano escolar. Esse projeto deve ser vivo e dinâmico, mantendo um constante diálogo com a realidade da escola. Os resultados apresentados mostram o PPP como um acontecimento político-pedagógico em constante movimento, enfatizando a necessidade de uma abordagem reflexiva, participativa e situada na construção e (re)construção do projeto escolar. Dessa forma, o PPP é visto como um dispositivo político-pedagógico em que a escola referencia sua prática a partir da compreensão do seu território. É nosso desejo que este estudo possa não apenas contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também inspirar ações concretas e transformadoras nas escolas e comunidades educativas.

Palavras-chave: projeto político pedagógico; didática; formação de professores; supervisão escolar.

ABSTRACT

This research aims to investigate the perception of teachers about the political pedagogical project in the context of basic education, reflecting on the dialogical processes that specifically are teaching identities, without the intention of giving new meaning to the social functions of the school. We chose to anchor our work in qualitative research, having as reference the authors: Neves (1996), Bogdan and Biklen (1994), Freire (1984, 2022) and Martinez (2012). We deepened our theoretical-methodological approach based on dialogue with Roberto Sidnei Macedo (2000, 2006, 2011, 2018, 2020, 2021) and Guerra, Jesus e Paim (2021), using some notions of research-training defined by the author, with a view to resolving the following problems: what are teachers' perceptions about the Pedagogical Political Project (PPP) in the context of Basic Education with a focus on the dialogical processes that they bring to the construction of identities, belonging and social functions of the school? The central objective is to investigate the perception of teachers about the Pedagogical Political Project (PPP) in the context of Basic Education. We seek to explore the deep-rooted history of this researcher in the context of public schools, understanding the processes of (re)construction of her identity as an educator related to research; explore the changes in education that impact and influence teachers' perception of the Pedagogical Political Project (PPP); investigate the dynamics of belonging and identity in the territory of identity, analyzing the subjects, their individuals and collectives, and the movements of belonging that they bring to the construction of a democratic and civic school; analyze the relationship between the Pedagogical Political Project (PPP) and daily school life, as well as the influence of this document on educational practice, considering teaching identities and training processes. By delving into everyday school life, we seek not only to uncover the challenges and dilemmas faced by educators in the construction and (re)construction of the PPP, but also to identify the potential and opportunities for transformation that reside in everyday pedagogical practices. Teachers highlight the importance of a Political-Pedagogical Project (PPP) that is capable of responding to practical and unforeseen situations that arise in everyday school life. This project must be lively and sonorous, maintaining a constant dialogue with the reality of the school. The results presented show the PPP as a political-pedagogical event in constant movement, emphasizing the need for a reflective, participatory and situated approach to the construction and (re)construction of the school project. In this way, the PPP is seen as a political-pedagogical device in which the school references its practice based on the understanding of its territory. It is our hope that this study can not only contribute to the advancement of academic knowledge on the topic, but also inspire concrete and transformative actions in schools and educational communities.

Keywords: pedagogical political project; didactics; teacher training; school supervision.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos/as docentes integrantes da pesquisa	106
Gráfico 2 – Características étnico-raciais	113
Gráfico 3 – Composição étnica de Santa Catarina	114
Gráfico 4 – População residente no Brasil por cor e raça	118
Gráfico 5 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou <i>stricto sensu</i> (indicador 16 ^a – relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE) – Brasil – 2016-2020)	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identidades.....	105
Quadro 2 – Número de Docentes da Educação Básica, por Sexo e Dependência Administrativa Estadual em Santa Catarina	106
Quadro 3 – Docentes do Brasil, Sul e SC.....	107
Quadro 4 – Formação Acadêmica	121
Quadro 5 – Caracterização do trabalho das docentes entrevistadas	130
Quadro 6 – Participação em Grupos organizados – Associações.....	135
Quadro 7 – Participação em Grupos organizados – Sindicato	136
Quadro 8 – Orientações para a realização de atividade prática sobre o PPP.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	–	Associação Brasileira de Educação
ACT	–	Admissão de professores em Caráter Temporário
AE	–	Assistente de Educação
AEE	–	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
APP	–	Associação de Pais e Mestres
ARIC	–	Association pour la Recherche Interculturelle
ASESC	–	Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina
ATP	–	Assistente Técnico Pedagógico
CBTC	–	Currículo Base do Território Catarinense
CDE	–	Conselho Deliberativo escolar
CED	–	Centro de Ciências da Educação
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	–	Conferência Popular de Educação
CONBALF	–	Congresso Brasileiro de Alfabetização
EDUCERE	–	Congresso Nacional de Educação
EEB		Escola de Educação Básica
EEF	–	Escola de Educação Fundamental
EMITE	–	Educação Integral em Tempo Integral
ENDIPE	–	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FESEDE	–	Fórum Nacional de Entidades Representativas dos Especialistas em Educação
FNDE	–	Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação
GEPDiM	–	Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e suas Multidimensões
IDEB	–	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
PCESC	–	Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina
PDE	–	Plano de desenvolvimento da educação
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SC	–	Santa Catarina
SED	–	Secretaria de Estado da Educação

- SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
- UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	DIÁLOGOS ENTRE PESQUISADORA E PESQUISA	27
2.1	UMA HISTÓRIA ENRAIZADA POR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: (RE)FAZENDO-ME COMO EDUCADORA	27
2.2	OS MOTIVOS DA ESCOLHA	32
2.3	ITINERÂNCIA METODOLÓGICA	41
2.4	DIÁLOGOS COM A REALIDADE.....	48
2.5	TERRITÓRIOS DA PESQUISA	51
2.6	OS/AS SUJEITOS/AS DA PESQUISA.....	55
3	TRANSITANDO - DENTRO E FORA DA ESCOLA.....	57
3.1	ESCOLA E SEUS TERRITÓRIOS – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	58
3.2	A EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	67
3.3	APARÊNCIA E ESSÊNCIA: DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO QUE SE OBJETIVAM NO COTIDIANO ESCOLAR	74
3.4	PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA CONTEMPORANEIDADE, DIDÁTICA E O MOVIMENTO COTIDIANO ESCOLAR.....	90
3.5	PPP E AS TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA	96
4	PERTENCIMENTO E IDENTIDADE NO TERRITÓRIO DA ESCOLA.....	101
4.1	OS SUJEITOS, SUAS IDENTIDADES E OS MOVIMENTOS DE PERTENCIMENTO.....	101
4.1.1	No momento mesmo da vida: identidades.....	104
4.1.2	Identidades da escola: sujeitos individuais e coletivos.....	112
4.1.3	Caminhadas, leituras de mundo e feitura.....	120
4.1.4	O Trabalho Docente e o Projeto Político Pedagógico: comprometimento e transformação.....	127
4.1.5	Constituindo coletivos: uma escola democrática e cidadã.....	134
5	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: MOVIMENTOS ARTICULADOS QUE REFERENCIAM A ORGANIZAÇÃO E O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	140
5.1	IDENTIDADES DOCENTES: TRAJETÓRIAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS	141

5.2	SUJEITOS QUE SE IMPLICAM: PERCEPÇÕES DOCENTES DO PPP.....	155
5.3	RE(CONSTRUINDO) O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP): REFLEXÕES SOBRE A DINÂMICA COTIDIANA DA ESCOLA.....	170
5.4	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: IMPACTOS NA/DA CULTURA ESCOLAR.....	179
5.5	O PPP COMO ACONTECIMENTO POLÍTICO PEDAGÓGICO CONSTANTEMENTE EM AÇÃO.....	186
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
	REFERÊNCIAS.....	206
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA.....	218
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	219
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO.....	220

1 INTRODUÇÃO

Em meio aos escombros de um país dilacerado pela tragédia, em que as estatísticas sombrias contabilizam mais de 600 mil óbitos (Brasil, 2024), a escola emerge como um espaço de resistência. No turbilhão de incertezas que assola a nação, uma pesquisadora dedicada às ciências humanas se vê imersa em um contexto singular: é 2022, um momento em que o Brasil enfrenta as consequências devastadoras de uma pandemia que desnudou as fragilidades do sistema de saúde e expôs as desigualdades sociais de maneira cruel.

Neste contexto de luto e desespero, em que a ciência é desacreditada e a educação enfrenta a ameaça do obscurantismo, os/as professores/as se tornam alvos de projetos de lei que buscam silenciar suas vozes. Diante das perdas pessoais e das tensões políticas, a pesquisa emerge como uma jornada de formação (Macedo, 2020) a ser feita, um esforço para compreender o papel vital do Projeto Político Pedagógico (PPP) como movimento político pedagógico que cria esperança em tempos sombrios. No entendimento de Bazzo (2022), a situação atual reflete uma série de desafios complexos, que abrangem desde a crise de saúde pública até questões socioeconômicas e ambientais, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas que priorizem a vida, os direitos humanos e a sustentabilidade.

É nesse contexto de urgência e desafios que esta tese se revela: explorar o Projeto Político Pedagógico (PPP) como uma ferramenta de resistência e transformação, capaz de fomentar a percepção do potencial libertador da educação e reafirmar seu compromisso com a justiça social, a inclusão e uma escola socialmente referenciada.

A pesquisa como desafio que projeta uma aventura pensada e valorada, em que possibilita a experiência que nos autoriza (Macedo, 2020) a analisar a constituição das identidades docentes e seu impacto na (re)construção do PPP.

Busca-se não apenas analisar a compreensão dos/as docentes sobre a estrutura formal do PPP, mas também explorar sua materialização viva no contexto educacional a partir do olhar das docentes sobre a importância dos “processos formacionais” (Macedo 2020, p. 22) que surgem da experiência, no intuito de compreender que a dinâmica cotidiana da escola e as percepções das professoras sobre o PPP são instrumentos de empoderamento e renovação diante da complexidade da escola.

As reflexões que compartilhamos nesta introdução surgem como fruto de uma jornada profundamente enraizada em minha vida profissional e trajetória pessoal. Ao longo desse percurso, acumulei sentimentos e conhecimentos por meio de experiências repletas de

perguntas e lutas em busca de respostas. Com um compromisso ético e responsabilidade com a escola pública e seus agentes, mantenho a convicção no poder transformador da educação e na necessidade de mudanças em suas estruturas.

Essa trajetória, marcada por inquietações vivenciadas durante minha atuação como professora, supervisora escolar, e posteriormente como pesquisadora, foi enriquecida pelas interações com minha orientadora de pós-graduação e pelas experiências na luta sindical. Dessa forma, este trabalho emerge como uma tentativa de investigar a percepção dos/as docentes sobre o projeto político-pedagógico no contexto da educação básica. Buscamos refletir sobre os processos dialógicos que constituem as identidades docentes, com o intuito de problematizar o sentimento de pertencimento como um elemento estruturante para o processo de discussão e reconstrução do PPP na ressignificação das funções sociais da escola. Como ressalta Severino (2007), a temática a ser estudada deve ser uma problemática vivenciada pelo pesquisador, dizendo-lhe respeito no nível da avaliação, da relevância e da significação dos problemas, tendo em vista o universo que o envolve, como ato político, considerando então que, neste âmbito, não existe neutralidade.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a percepção de docentes sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da Educação Básica, com foco nos processos dialógicos que contribuem para a construção de identidades, pertencimentos e funções sociais da escola. Buscamos, dessa forma: a) explorar a história enraizada desta pesquisadora no contexto da escola pública, compreendendo os processos de (re)construção de sua identidade como educadora relacionada com a pesquisa; b) explorar as mudanças na educação que impactam e influenciam a percepção docente sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), explorando as dimensões do projeto presente no cotidiano escolar, a relação entre a escola e seus territórios, o papel da educadora na contemporaneidade e as transformações e desafios enfrentados na docência, considerando a consciência do inacabamento; c) investigar as dinâmicas de pertencimento e identidade no território da escola, analisando os/as sujeitos/as, suas identidades individuais e coletivas e os movimentos de pertencimento que contribuem para a construção de uma escola democrática e cidadã; e d) analisar as diversas perspectivas das docentes sobre o PPP, suas experiências em relação ao movimento cotidiano da escola e as estratégias adotadas para sua (re)construção.

Ao analisar as percepções das docentes sobre o PPP, iniciaremos uma reflexão relacionada à construção da identidade desta pesquisadora como educadora e ao contexto metodológico e prático desta pesquisa sobre o projeto político-pedagógico (PPP) na educação

básica. Abordamos a história pessoal e profissional desta pesquisadora, delineando sua trajetória enraizada na escola pública e seu processo de (re)construção como educadora ao longo do tempo. Isso se conecta diretamente ao entendimento das identidades docentes e ao fazer escolar discutido nesta tese, mostrando como a experiência vivida influencia a abordagem da pesquisa. Além disso, são apresentados os motivos que levaram à escolha da linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), ligando-se ao compromisso desta pesquisadora com a educação e à busca por uma abordagem leve e enraizada na vida cotidiana. O itinerário metodológico e os procedimentos para coleta de dados imprimem a abordagem reflexiva e contextualizada, alinhada com a compreensão dos processos sociais e educacionais, como discutido no decorrer das seções desta tese.

Ampliamos a discussão para incluir os sujeitos da pesquisa, no intuito de aprofundar o entendimento sobre as percepções das docentes em relação ao PPP. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa desempenham um papel fundamental, participando ativamente da construção do conhecimento. Suas experiências, perspectivas e reflexões contribuem significativamente para a compreensão das complexidades envolvidas na implementação e na interpretação do PPP das escolas da Educação Básica. Essa abordagem colaborativa permite uma análise mais abrangente e contextualizada das percepções das docentes, enriquecendo o debate em torno do PPP e prática educativa, problematizando sua construção e (re)construção, com a finalidade de articular as práticas cotidianas com os desejos dos coletivos, no movimento de apreender a escola e suas dimensões.

O Projeto Político Pedagógico desempenha um papel fundamental na organização e na prática escolar, sendo um elemento central na construção de uma educação democrática e inclusiva. No contexto da Educação Básica, a consciência das docentes sobre sua percepção acerca do PPP é crucial para compreender não apenas como as escolas são estruturadas e operacionalizadas, mas também como os/as professores/as se identificam dentro desse ambiente educacional.

Ao explorar a relevância do PPP na organização da escola, reforçamos a necessidade de as docentes se sentirem parte integrante desse processo. Como coautoras, as docentes podem desenvolver uma compreensão mais profunda do seu papel na escola e da importância do PPP como um dispositivo para promover uma educação comprometida com o ensino, aprendizagem, inclusão e equidade, ao considerar a escola como um território com identidades próprias e reconhecer a influência do contexto sociocultural e político na prática escolar. Portanto, é fundamental a abordagem participativa e reflexiva na (re)construção do PPP, bem como seu

impacto na formação docente, criando vínculos entre a escola e sua comunidade, na perspectiva de fortalecer o pertencimento e prática docente às ideias da escola expressos em seu projeto.

Aprofundar a investigação sobre o significado do PPP para as docentes, conectando-o com suas práticas cotidianas, nos levou a explorar as nuances e desafios intrínsecos à trajetória da educação no Brasil, com uma análise histórica sobre a evolução da educação no país, desde a época da Primeira República até o surgimento de movimentos reformistas e a influência da Escola Nova. Assim, ao examinarmos a produção histórica da escola e da educação, pudemos compreender melhor as percepções das docentes em relação ao PPP. Essa análise despertou inquietações relevantes, para compreender a formação da identidade docente e a construção da percepção das docentes sobre o PPP, como elementos cruciais para promover reflexões sobre o papel dos/as educadores/as na construção de uma educação mais comprometida com a sociedade e suas referências, voltada às necessidades contemporâneas.

Este estudo busca mostrar como as transformações históricas e as políticas educacionais ao longo do tempo influenciaram a construção da identidade de profissionais da educação. Desde a época da Primeira República até os movimentos reformistas, as/os professoras/es são influenciadas/os pelas demandas sociais, políticas e pedagógicas das diferentes épocas. Isso nos ajuda a entender como a identidade docente foi sendo construída ao longo do tempo, refletindo os valores, ideais e aspirações de cada período histórico, nos possibilitando entender as percepções das docentes sobre o PPP apresentadas nesta pesquisa.

Ao contextualizar o desenvolvimento da educação no Brasil, o texto oferece elementos para compreender como os/as professores/as percebem e interpretam o PPP. A análise das políticas educacionais, dos movimentos sociais e das mudanças no sistema de ensino permite questionar se as professoras veem o PPP como uma ferramenta para responder aos desafios sociais e educacionais de sua época. Além disso, ao discutir a relação entre educação, poder e elites sociais, também lançamos luz sobre as possíveis visões das professoras sobre o papel do PPP na promoção do ensino com equidade e justiça social na escola.

Apresentamos uma reflexão sobre a relação entre a escola e sua função social, e que várias dimensões sociológicas, políticas e pedagógicas são envolvidas nessa relação. Com o intuito de destacar como a escola, ao longo da história, foi se constituindo pelos contextos sociais e econômicos nos quais está inserida, refletindo as demandas da sociedade em cada momento histórico.

Um dos pontos-chave discutidos é a transição da escola como uma instituição elitista para uma escola de massa, que buscou atender todas as crianças brasileiras. Isso envolveu

mudanças significativas na estrutura educacional e nas políticas públicas ao longo dos anos, desde a criação das escolas de primeiras letras até a educação básica. Discutir a função social da escola é necessário para compreender a percepção das docentes acerca do PPP, porque podemos reconhecer a influência da história e cultura na formação dessas profissionais.

Ao considerar a história e cultura das docentes, podemos identificar como suas experiências passadas, valores pessoais, crenças e contexto sociocultural produzem sua compreensão e prática em relação ao PPP, sendo importante para compreender esse documento como produção histórica. Além disso, ao compreender a perspectiva das docentes acerca do PPP, a escola pode identificar lacunas na compreensão do mesmo, o que evidencia a necessidade de suporte específico e formação continuada para fortalecer os instrumentos de construção da gestão democrática. São possibilidades que permitem que a escola se perceba em sua produção histórica e busque oferecer condições para que o PPP seja compreendido como um movimento reflexivo e formativo, tornando-o um instrumento de luta e resistência para atender às necessidades e realidades locais.

A reflexão que fazemos nesta tese sobre a compreensão das docentes sobre o PPP, também está intimamente ligada ao papel da educadora na contemporaneidade, pois evidencia a importância de sua participação ativa no processo de reflexão e (re)construção do PPP. Professoras/es, ao entenderem a relevância do PPP para atender às demandas locais e promover uma gestão mais democrática e comprometida com sua comunidade, podem se engajar mais ativamente nesse processo, fortalecendo sua “experiência formacional no contexto teórico-prático” e sua percepção sobre o PPP se torna reflexiva, podendo contribuir para a construção “multirreferencial dos Projetos Político-Pedagógico” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 10). Para tanto, ressaltamos a importância da experiência prática, das trocas entre pares, da pesquisa e da formação contínua na construção da identidade docente e na compreensão do projeto da escola.

Enfatizamos o papel político do/da educador/a na escola, compreendendo que as/os professoras/es possam se assumir como agentes políticos e a participar ativamente do processo de reflexão e ação do PPP. Essa reflexão permite repensar práticas pedagógicas em favor de uma educação mais humanizada, “voltada para o pensar-fazer currículos e suas políticas com ênfase no protagonismo de atores e atrizes, com abordagem singularizada, interdisciplinar, multirreferencial e transversal da Educação Básica Republicana” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 10).

Destacamos também a relevância do PPP como instrumento de transformação e qualificação da educação, possibilitando às educadoras exercerem sua autonomia e contribuir

para uma escola comprometida com as necessidades da comunidade escolar e com os objetivos da educação.

Para tanto, ressaltamos a importância da didática na reflexão sobre as práticas docentes e sua relação com o PPP, evidenciando-a como um campo de estudo fundamental para a compreensão do processo ensino-aprendizagem como uma prática social de incorporação e emancipação política, fornecendo elementos para compreender a constituição da identidade docente e a percepção das professoras em relação ao PPP na Educação Básica. Entendemos que esta discussão contribui significativamente para responder ao objetivo geral desta pesquisa.

O processo de estudo da didática nos fez perceber a complexidade e a interligação entre diferentes elementos teóricos e metodológicos que influenciam o movimento cotidiano da escola. Salientando a relevância de uma abordagem reflexiva e dialógica na (re)construção do PPP, é essencial reconhecer que os/as educadores/as carregam consigo suas intenções e incertezas, embasadas em suas próprias perspectivas e experiências. Nesse processo colaborativo, eles desempenham um papel fundamental na construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Para aprofundar a discussão, analisamos os sujeitos e suas identidades no contexto escolar. Destacamos os movimentos de pertencimento como um sentimento de conexão, vínculo e identificação dos sujeitos com a escola, seu ambiente, sua cultura e sua comunidade educativa, os quais impactam na construção da identidade docente. Essa identidade envolve a compreensão dos sujeitos sobre quem são como educadoras, suas características individuais, valores, crenças e experiências que influenciam sua atuação na escola. Além disso, buscamos analisar e compreender como as educadoras se envolvem e se relacionam com o Projeto Político Pedagógico da escola, contribuindo para sua (re)construção. Isso se dá na perspectiva de expressar a visão de uma escola que promove princípios democráticos de participação, inclusão, igualdade e respeito aos direitos humanos, bem como o desenvolvimento de valores e práticas cidadãs entre os estudantes.

Além disso, exploramos os conceitos que emergem das entrevistas, os quais nos permitem compreender as características, experiências e valores que definem as professoras como profissionais e indivíduos, e como essas identidades influenciam suas práticas e visões sobre o projeto político-pedagógico. Abordamos, ainda, os processos pelos quais os professores adquirem conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para sua atuação profissional, e como essa formação está relacionada com a compreensão sobre o PPP que as docentes apresentam a partir da pesquisa. Analisamos também os processos e interações que ocorrem no

dia a dia da escola, incluindo a forma como o PPP é (re)construído e vivenciado por membros da comunidade escolar, além da compreensão das visões, opiniões e interpretações das professoras sobre o PPP, e como essas percepções influenciam e são influenciadas pela cultura escolar. Por fim, consideramos o PPP como um processo dinâmico e em constante evolução, que não é um documento estático, mas, sim, uma ferramenta viva que se move e é movida pela prática educativa e pelos contextos políticos e sociais, refletindo a matriz histórico-cultural.

As docentes, ao vivenciarem o dia a dia na escola, estão imersas em um contexto dinâmico e multifacetado, no qual diversos fatores, como as relações interpessoais, as demandas sociais, as políticas educacionais e as características de estudantes, exercem influência direta sobre suas percepções e práticas.

Nesse sentido, refletimos se as percepções das docentes sobre o cotidiano escolar refletem não apenas suas experiências individuais, mas também suas interpretações das relações de poder, das hierarquias institucionais e das expectativas sociais que permeiam o ambiente educacional. Essas percepções são fundamentais para a (re)construção do PPP, pois orientam as ações das educadoras, no sentido de construir um diálogo entre os objetivos e missão da escola, com as necessidades e realidades dos estudantes e da comunidade.

Nessa direção, Veiga (1996, 1998) e Macedo, Silva e Silva (2023) nos fazem perceber que o PPP deve ser visto como um processo permanente de reflexão e de discussão dos desafios da escola, tendo por base a construção de um processo democrático de decisões que visa superar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática no interior da escola. Essa abordagem visa à qualificação para o trabalho, a formação docente e o desenvolvimento pleno dos envolvidos, sendo essencialmente propositiva, tornando, segundo Macedo, Silva e Silva (2023), um dispositivo de mobilização e orientação de movimentos cotidianos de formação contínua, pois tem característica espiral.

Portanto, ao valorizar a formulação coletiva do projeto político pedagógico como expressão de propósitos e práticas que se criam, se (re)significam e se desenvolvem na escola, significa reconhecer a importância da participação coletiva de todos os membros da comunidade escolar na construção e (Re)construção do PPP, como movimento vivo e vivificador do cotidiano da escola. Isso implica em entender que o PPP não deve ser um produto acabado e estático, mas, sim, um processo contínuo de construção coletiva, em que as diferentes vozes e perspectivas são consideradas e constituídas com a autoria das reflexões e ações que nos possibilitam discutir a concepção do PPP como um “dispositivo socioeducacional multirreferenciado” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 16).

Ao valorizar a formulação coletiva do projeto de escola, estamos defendendo uma abordagem democrática e participativa na gestão escolar, em que todos/as os/as envolvidos/as têm voz e são atores comprometidos com o político pedagógico, na definição dos rumos da instituição de ensino. Isso promove um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada, fortalecendo os laços entre os membros da comunidade escolar, contribuindo para uma cultura escolar mais inclusiva e democrática.

O percurso percorrido até o momento teve a intenção de nos permitir refletir sobre os processos dialógicos que constituem as identidades docentes, com o objetivo de problematizar o sentimento de pertencimento como um elemento estruturante para o processo de discussão e (re)construção do PPP na ressignificação das funções sociais da escola. Essa trajetória possibilita compreender as forças que atravessam as percepções docentes, carregadas de suas subjetividades e seus significados históricos e culturais, sobre os projetos de escola que se materializam no cotidiano da comunidade escolar.

Para tanto, adotamos a abordagem qualitativa para a análise das percepções docentes sobre o PPP, com o intuito de alcançar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos desafios e dilemas enfrentados pelos educadores na vivência cotidiana frente à (Re)construção desse instrumento. Nessa análise, à luz de Macedo (2018, 2020, 2021), Neves (1996), Bogdan e Becker (1994), Freire (1984, 2022), Martinez (2012) e Guerra, Jesus e Paim (2021), recuperamos as relações cotidianas que refletem o que a escola e as docentes entendem sobre o projeto de escola, ancorados na perspectiva dialógica de construção de uma escola socialmente referenciada e democrática.

Nossa utopia é discutir e olhar para/sobre a escola e seu projeto, acreditando na possibilidade que a partir desta reflexão possamos revisitar as práticas de (re)construção do PPP, que tenham como a finalidade articular os desejos de um coletivo com as práticas cotidianas da escola.

Neste estudo, a linguagem utilizada se diferencia no texto, que é escrito em alguns momentos na primeira pessoa do singular — esta escolha tem uma intencionalidade, considerando que há uma marca explícita da pessoa do discurso quando se fala da subjetividade da pesquisadora —, em outros momentos na primeira pessoa do plural, ao apresentar os caminhos e trajetórias que levaram ao processo de investigação, também no momento da produção da pesquisa ou da investigação propriamente dita.

A escolha de usar a primeira pessoa do plural pauta-se nos princípios levantados por Freire (1984, 2022) e Macedo (2018, 2020, 2021), que partem do pressuposto que o processo

de produção do conhecimento se dá coletivamente. Embora a aprendizagem seja individual, a produção do conhecimento é coletiva. Nesse sentido, compreendemos que o resultado desta pesquisa — ou o que é aqui apresentado como resultado — se deu de forma coletiva, quer seja pela interlocução com a orientação ou a partir das interlocuções em campo, com e em conjunto com as pessoas que fizeram parte do processo de investigação.

Enfatizamos ainda, que optamos em escrever no texto, quando estamos nos referindo aos docentes e professores, a forma feminina, tendo em vista que segundo os dados desta pesquisa, a maior parte de trabalhadores na educação são mulheres, isso também fica evidenciado nos participantes desta pesquisa, em que de oito entrevistados sete são mulheres. Para Arroyo (2013, p. 263), “não há como ignorar as mulheres, não há como apagar do quadro da escola esses rostos e essas experiências, suas origens e vivências”. Além disso, a partir do destaque de Fontana (2010) sobre as questões de formação e de exercício profissional, que sempre foram referidas no masculino, e analisadas sob a ótica de um ordenamento masculino do mundo, optamos em mudar a referência sobre os trabalhadores em educação para o feminino neste texto.

Para a organização do texto, optamos por dividi-lo em seções que caracterizam a sequência dos trabalhos desenvolvidos desde o início desta pesquisa. O texto, inicialmente, está distribuído em seis seções, as referências e os apêndices.

A primeira seção é composta por esta introdução, que fornece uma visão geral da problemática da pesquisa e dos seus desdobramentos.

A segunda seção é dedicada à contextualização do tema e à apresentação dos objetivos da pesquisa. Em seguida, são detalhados os diálogos entre esta pesquisadora e sua pesquisa, incluindo sua história como educadora e os motivos que a levaram a escolher esse tema. O itinerário metodológico é apresentado para elucidar os acontecimentos no contexto da pesquisa e o diálogo com o material empírico, bem como os territórios e sujeitos da pesquisa.

Na terceira seção, intitulada “Transitando: dentro e fora da escola”, são exploradas as relações entre a escola e seus territórios, com foco no Projeto Político Pedagógico (PPP) e seus impactos na percepção docente. São analisadas as dimensões do PPP que se objetivam no cotidiano escolar, o papel do educador na contemporaneidade e os desafios enfrentados pela docência. Esta seção culmina na reflexão sobre as transformações e desafios da docência, destacando a consciência do inacabamento como uma característica intrínseca a essa profissão.

Na quarta seção, “Pertencimento e identidade no território da escola”, é abordada a construção de identidades docentes e os movimentos de pertencimento dentro da escola. São

exploradas as identidades individuais e coletivas dos sujeitos escolares, bem como a constituição de coletivos em prol de uma escola democrática e cidadã.

Na quinta seção, “Projeto Político Pedagógico: movimentos articulados que referenciam a organização e o cotidiano escolar e suas práticas pedagógicas”, são discutidas as identidades docentes e o fazer da escola, a formação docente em relação ao PPP e a (re)construção constante do PPP no contexto da dinâmica cotidiana da escola. São apresentadas as percepções docentes sobre o PPP e seus impactos na cultura escolar, abordando o PPP como um acontecimento político-pedagógico em constante ação.

Por fim, a sexta seção, as considerações finais, encerram esta tese, sintetizando os principais pontos discutidos e apontando possíveis contribuições para a prática educativa e sua relação com a (re)construção do PPP e para o desenvolvimento de políticas públicas na área da educação e formação de professores. Essa discussão se faz importante na medida em que observamos, por meio da pesquisa, o movimento que a escola e seus/suas educadores/as fazem para (Re)construção do PPP. Movimento este que se configura através do cotidiano escolar, a partir da concepção de escola que as educadoras possuem e trazem para o espaço de construção coletiva.

Em suma, ao reconhecer a formulação coletiva do projeto político-pedagógico como um processo dinâmico e vivo, enraizado no cotidiano escolar e na participação coletiva de todos os membros da comunidade escolar, abraçamos uma abordagem que valoriza a democracia, a inclusão, o diálogo e a construção coletiva de processos de decisões. Essa pesquisa visa não apenas compreender as percepções das docentes sobre o PPP, mas também promover uma reflexão profunda sobre a natureza da educação e seu papel na formação de identidades, pertencimentos e valores sociais das docentes e seu impacto na vida da escola.

Ao mergulharmos no cotidiano escolar, buscamos não apenas desvendar os desafios e dilemas enfrentados pelas educadoras na construção e (re)construção do PPP, mas também identificar as potencialidades e as oportunidades de transformação que residem nas práticas pedagógicas cotidianas. É nosso desejo que este estudo possa não apenas contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também inspirar ações concretas e transformadoras nas escolas e comunidades educativas.

Assim, convidamos o/a leitor/a a embarcar conosco nesta jornada de reflexão e descoberta, na qual as vozes de educadores se tornam o fio condutor para compreendermos o presente e imaginarmos o futuro. Juntas/os, podemos construir escolas mais inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas com o desenvolvimento integral de cada indivíduo

e com a construção de uma escola cidadã e uma sociedade mais comprometida com a educação pública.

2 DIÁLOGOS ENTRE PESQUISADORA E PESQUISA

Esta seção visa explorar minha história enraizada no contexto da escola pública, compreendendo os processos de (re)construção da minha identidade como educadora, com o intuito de relacionar meu percurso formativo e minhas incursões nos diversos espaços de discussão e problematização da educação pública e da escola pública com a problemática desta tese, destacando experiências, desafios e momentos significativos que contribuíram para a formação de minha identidade como educadora e pesquisadora, compreendendo a partir da minha trajetória o constructo desta pesquisa.

Dessa forma, procuramos compreender a importância da minha trajetória na relação história e prática, como inerentes do compromisso com esta pesquisa, identificando as influências e intenções por trás da escolha da problemática a ser pesquisada. Para isso, apresentamos e detalhamos o itinerário metodológico e a concepção teórico-metodológica que fundamenta o presente estudo, trazendo os métodos e abordagens que orientaram a relação com o campo de pesquisa e a análise de dados, proporcionando compreensões sobre a construção do conhecimento no âmbito desta pesquisa.

Com o objetivo de detalhar os métodos específicos utilizados para a investigação, fornecemos uma compreensão clara dos procedimentos adotados para acessar informações relevantes à pesquisa; identificar e descrever os territórios específicos desta pesquisa, evidenciando os locais e contextos dentro da escola pública em que ocorreram interações dialógicas significativas, a fim de caracterizar os sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando aspectos como perfil, participação e contribuições para a compreensão histórica de enraizamento presente nos PPPs das escolas. As próximas subseções são orientadas para a contextualização da pesquisa, proporcionando uma base para o entendimento dos diálogos entre esta pesquisadora e a pesquisa no contexto da escola pública.

2.1 UMA HISTÓRIA ENRAIZADA POR DENTRO DA ESCOLA PÚBLICA: (RE)FAZENDO-ME COMO EDUCADORA

As experiências que vivenciei cotidianamente, no espaço da escola pública, durante os 33 anos que trabalhei na rede Estadual de Santa Catarina, me levaram a buscar outros espaços de reflexão e discussão sobre o contexto escolar e suas implicações na

aprendizagem de estudantes.

Destaco dois movimentos formativos, interligados entre si: minha participação nos grupos de pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina e minhas atividades sindicais.

Na luta sindical fiz parte de uma diretoria do SINTE Regional de Florianópolis, faço e fiz parte em vários momentos históricos da diretoria da Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina (ASESC), desde 1992. Na Associação, em conjunto com os membros das diretorias, atualmente como vice-presidente, tenho a função de organizar e participar dos encontros de formação, que são realizados todos os anos em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esses encontros têm discutido as problemáticas da educação e dos educadores nas escolas públicas e as possibilidades de intervenção nessas realidades.

Através da ASESC e com o envolvimento nas lutas sindicais, tenho participado de fóruns de discussões em nível nacional; um deles é o Fórum Nacional de Entidades Representativas dos Especialistas em Educação, que além de discutir e lutar pelas questões que envolvem a carreira dos profissionais do Art 64 da LDB¹, também luta por políticas públicas nacionais para a educação que valorizem a escola pública e seus educadores, com o envolvimento na discussão no Plano Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Represento a ASESC no Fórum Estadual de Educação que, além de organizar as Conferências Estaduais de Educação (CONAE), em 2014, 2018, 2022 e 2024, em Santa Catarina, se comprometeu com a Conferência Popular de Educação (CONAP), em 2018. Nesses espaços, venho me constituindo como educadora, buscando possibilidades de contribuir com possíveis mudanças na educação, que possam ter impacto na vida dos estudantes. Toda esta caminhada só tem reforçado minha tese de que é possível realizar os objetivos e modos de intervenção pedagógicos com a intencionalidade de discutir e (re)construir o projeto político pedagógico da escola.

Porém, mesmo com todas as inquietações que a escola me trouxe, os caminhos que trilhamos, às vezes, nos levam para direções diferentes. Em 2006, iniciei o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, na UFSC, no qual tive como

¹ Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

orientadora a Professora Maristela Fantin. Em meu trabalho, pesquisei a história do movimento social que construiu o Parque da Luz, que se localiza na cabeceira insular da ponte Hercílio Luz, em Florianópolis.

Defendi minha dissertação em 2008. Essa pesquisa possibilitou discutir os espaços públicos da cidade de Florianópolis e como a cidade se organiza diante do crescimento desordenado da urbanização, além de aprofundar a discussão sobre o objetivo da construção do Parque da Luz como espaço de saber e ainda identificar o movimento social que construiu o parque no coração da cidade. Esse movimento foi feito a partir de fazeres pequenos, fazendo uso da arte e educação, envolvendo a comunidade e suas escolas, em ações organizadas para resistir e enraizar práticas de apropriação dos espaços públicos da cidade.

O desejo por esta pesquisa surgiu da minha participação de 2001 até 2012 na comissão de educação do Fórum do Maciço Central², colaborando na sua construção e na continuidade dos trabalhos e discussões abraçados por todas as escolas públicas que compuseram este movimento. Durante sua existência, tive a oportunidade de participar da discussão e implementação da gestão democrática nas 11 escolas públicas que integravam a comissão de educação.

Esse envolvimento me possibilitou pesquisar e escrever sobre a experiência de gestão democrática da Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi e a relação desse processo com a Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, por meio de uma formação construída em parceria com professores da UFSC. Tal formação resultou na publicação do livro “Formação continuada e politização docente: escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz”, no qual compartilho a escrita de um dos seus artigos com a Professora Cátia Antunes Pereira, também integrante da referida Comissão de Educação.

A partir de 2006, com a pesquisa, iniciei meu trabalho no Grupo de pesquisa Pandorga (CED-UFSC), em que participei do projeto de pesquisa “Educação e Arte: Entre Diálogos e Pandorgas”, o qual já foi concluído e apresentado o relatório final. Também participei, organizei e coordenei projetos de extensão feitos por esse grupo entre 2006 e 2014. Os projetos de extensão que organizamos e efetivamos, por meio do Grupo

² O Fórum das Comunidades do Maciço do Morro da Cruz reúne as associações de moradores do Maciço Central de Florianópolis e escolas públicas, que se situa entre o centro histórico e os bairros da Agrônômica, Trindade, Carvoeira, Saco do Limões e José Mendes da Ilha de Santa Catarina.

Pandorga, possibilitaram discussões e inquietações nos corpos dos educadores e das escolas onde atuamos.

Nesse conjunto de experiências e reflexões, vários movimentos se entrelaçam, compondo tramas e tranças em torno dos envolvidos e da cidade. São diálogos interconectando-se com diferentes sujeitos, corpos, espaços, tempos e movimentos que fizeram parte da minha constituição como educadora e pesquisadora.

Trabalhar na escola pública de educação básica e ao mesmo tempo participar de um grupo de pesquisa, me possibilitou fazer a discussão entre os diversos espaços públicos da educação em que trabalhei e levantar as possibilidades de uma relação entre universidade, pesquisa, extensão e escola pública. Isso se consolidou em algumas atividades realizadas, por meio do grupo de pesquisa, com alunos e educadores da Escola de Educação Básica (EEB) Jurema Cavallazzi, no Parque da Luz e na própria escola. Atividades essas que envolveram também estudantes dos cursos de pedagogia e licenciaturas da UFSC. Essas experiências foram importantes, tanto para escola como para as/os futuras/os professoras/es, que puderam conhecer melhor como funciona uma escola pública e quais as suas limitações diante dos desafios do cotidiano.

Na continuidade dos meus processos de aprendente, voltei para a escola em 2008 dando continuidade ao movimento que me constitui como educadora e defensora da escola pública. No intervalo entre 2011 e 2012 fui diretora (eleita) da EEB Jurema Cavallazzi, escola que fazia parte da Comissão de Educação do Fórum do Maciço Central. Essa experiência, juntamente com minha trajetória até então, possibilitou entender melhor as demandas da construção do projeto de escola na perspectiva da gestão democrática.

A partir desse contexto pude traçar algumas metas de trabalho, que me desafiaram constantemente em criar possibilidades de repensar as práticas pedagógicas, no contexto da escola, para (re)construção do projeto de escola coletivo.

Em 2014, me aventurei em outros mares. Fui professora na UFSC, lecionando a disciplina de Organização Escolar e foi nesse curto espaço que tive contato direto com estudantes das diversas licenciaturas, o que me levou a perceber que minhas inquietações, surgidas no cotidiano da escola, talvez tivessem sua gênese na formação inicial, pois os estudantes apresentavam em suas falas um distanciamento da realidade escolar ou, em alguns casos, não faziam ideia de como a escola se organiza, principalmente que elas possuem um projeto de escola coletivo.

Contudo, nos últimos três anos, trabalhando na formação de gestores pela Secretaria

de Estado da Educação (SED), percorrendo todo o estado de Santa Catarina, em contato direto com as/os 1052 diretoras/es das escolas da rede estadual, foi que percebi meu desejo de pesquisar o porquê do distanciamento entre o fazer docente e o Projeto Político Pedagógico, acompanhando de perto os projetos das escolas e colaborando na discussão da implementação dos mesmos, que tinham como meta considerar as demandas vindas da escola. Por meio desse trabalho, foi possível perceber que os objetivos definidos pelas comunidades escolares em seus projetos só poderiam ser alcançados através do compromisso assumido coletivamente pelos/as professores/as a partir de uma interface entre didática e os outros campos do conhecimento e suas experiências.

Em 2019, iniciei minha participação nas atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e suas Mutidimensões (GEPDiM), desde a sua fundação. No grupo, atuo como membro efetiva em ações de pesquisa, extensão e estudos. Com produção de cursos de formação para educadoras/es das redes estadual e municipais de educação. Além de produzir artigos que foram apresentados em eventos e publicados em seus anais.

No ano de 2018 a 2023 o GEPDiM, em parceria com a ASESC, realizou os Encontros Estaduais de Supervisores Escolares de SC, oferecendo possibilidades de formação para supervisoras/es escolares das redes municipal e estadual de todo o estado. Nesses eventos, cria-se a possibilidade de integração entre educação básica e universidade, em que os conhecimentos que estão sendo produzidos pelas/os pesquisadoras/es das universidades encontram o cotidiano das/os educadoras/es que estão no chão das escolas de educação básica.

Meu trabalho com o grupo de pesquisa Pandorga e GEPDiM – CED/UFSC, juntamente com a contribuição da minha dissertação, me possibilitaram participar de uma série e congressos, nos quais apresentei trabalhos, como: no ARIC, Congresso Ibero Americano, ENDIPE, UDUCERE, CONBALF, Freire e Vigotski para formação de professores e no Encontro de pesquisadores da educação em Córdoba, na Argentina. Esses artigos que socializei com a comunidade acadêmica só foram possíveis por meio do meu trabalho de pesquisa desenvolvido na UFSC, por intermédio do PPGE e das minhas orientadoras.

Toda essa trajetória em educação, pesquisa e extensão me levou a refletir sobre o que mais me inquieta nesse momento histórico que vivemos e o que eu desejo pesquisar. Nessa busca, encontrei nas docentes, em suas experiências e nas percepções que possuem do Projeto Político Pedagógico, um desafio para o estudo e pesquisa.

Aprofundei os estudos, buscando compreender a história da educação e a interface com as percepções das docentes na constituição das identidades e pertencimento que permeiam o contexto da escola e as práticas pedagógicas. E a partir das concepções do Projeto Político Pedagógico, estabelecer uma relação entre a docência e a (re)construção do PPP como espaços coletivos de formação e construções de identidades que definem a função social da escola. Toda essa trajetória faz parte da minha história como educadora e pesquisadora e, por esse motivo, busquei, junto ao PPGE da UFSC, uma linha de pesquisa que me oferecesse a possibilidade de continuar minhas pesquisas em educação.

2.2 OS MOTIVOS DA ESCOLHA

Diante da oferta do programa, adentrei a linha de pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência, por entender que o momento histórico em que vivo me levou a essa escolha, pois defendo a tese de que fazer educação e pesquisa é possível com simplicidade, alegria, brincadeira, itinerância, enraizamento, leveza e arte em defesa da vida.

Dessa forma, por meio do projeto de pesquisa, buscamos evidenciar uma dada realidade que está localizada no contexto da escola pública, com a possibilidade de entender o PPP a partir das percepções das docentes.

Nessa perspectiva, esta pesquisa investiga a percepção de docentes sobre o projeto político pedagógico no contexto da educação básica, refletindo sobre os processos dialógicos, que constituem as identidades docentes e na construção de pertencimento na ressignificação das funções sociais da escola, com vistas à resolução da seguinte problemática: quais são as percepções docentes sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da Educação Básica com foco nos processos dialógicos que contribuem para a construção de identidades, pertencimentos e funções sociais da escola? Com o objetivo geral de investigar a percepção de docentes sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da Educação Básica, buscamos explorar a história enraizada desta pesquisadora no contexto da escola pública, compreendendo os processos de (re)construção de sua identidade como educadora relacionada com a pesquisa; explorar as mudanças na educação que impactam e influenciam a percepção docente sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP); investigar as dinâmicas de pertencimento e identidade no território da escola, analisando os sujeitos, suas identidades individuais e coletivas, e os movimentos de pertencimento que contribuem para a construção de uma escola democrática e cidadã;

analisamos as diversas perspectivas dos docentes sobre o PPP, suas experiências em relação ao movimento cotidiano da escola e as estratégias adotadas para sua (re)construção. Além disso, discutimos como as escolas constroem suas dinâmicas, muitas vezes de maneira única, para atender às demandas do cotidiano e, ao mesmo tempo, alinhar-se às orientações normativas.

Ao adentrar nas escolas, a pesquisa inicia uma aproximação com a comunidade escolar, com os aspectos da constituição dos espaços escolares, as formas de organização do cotidiano e sua dinâmica viva, com intuito de alcançar uma compreensão da realidade explicitada pelos instrumentos da pesquisa, levantando conceitos, categorias de análise para compreender a problemática a partir da “ineliminável heterogeneidade das pessoas implicadas, suas atividades e vida cultural” (Macedo, 2021, p. 99).

Posso afirmar que, através das vivências, reflexões e da compreensão do meu processo de vida, sempre busquei mudanças significativas na minha vida pessoal e profissional. Dessa forma, sinto-me com coragem de ousar questionar e propor uma discussão acerca do PPP, a partir do envolvimento com a pesquisa e com a UFSC nos trabalhos de extensão.

Meu trabalho não está isolado, reflete o coletivo e o envolvimento com outros pesquisadores da linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência, contribuindo para a construção da UFSC, com as/os educandas/os e suas famílias, no que se refere às ações educativas, na compreensão dos processos escolares, a partir da reflexão da história da educação e as possibilidades já existentes em experiências de pesquisa e extensão.

A escola pública tem sido para mim, nos últimos 38 anos, um caminho possível de investigação e ação. Meus primeiros passos, recém-formada no magistério, iniciaram intuitivamente em uma turma de 1ª série de uma escola reunida em 1985. Naquele momento, os conceitos da didática, que havia desenvolvido durante minha formação, me fugiam ao perceber a responsabilidade que estava em minhas mãos; eu não tinha uma noção clara da importância e da diferença que faria em minha ação docente se a escola me apresentasse um Projeto Político Pedagógico.

Diante do desafio de alfabetizar, não tinha claro o caminho a tomar, estava dando uma direção individual pautada pelos conhecimentos e a cultura da escola que me constituíram. O que estava sendo feito enquanto prática pedagógica estava intimamente ligado ao “trabalho e as condições docentes” (Arroyo, 2013, p. 16). Em 1985, as escolas

ainda não discutiam seus PPPs e muito menos os registravam em formato de projeto, mesmo que ele existisse no movimento do cotidiano escolar, representado na cultura da escola.

Quando cheguei para me apresentar, logo percebi o projeto de escola praticado e não registrado. Um dos aspectos observados foi que as professoras mais experientes escolheram as turmas de terceiro e quarto ano e deixaram para a “novata” o desafio de alfabetizar. Ali se apresentava uma concepção de escola e de educador/a. Não foi fácil constatar as disputas que se apresentam no cotidiano escolar e na constituição do trabalho docente. Quando assumi como professora, muitas vezes tinha que fazer papel de merendeira, pois a discussão sobre os direitos dos trabalhadores estava em processo de fortalecimento pela criação dos sindicatos, após abertura da democracia.

Durante os cinco primeiros anos da minha trajetória docente, fui percebendo a importância da didática, currículo e fundamentos da educação em meu fazer, pois a responsabilidade de alfabetizar “gritava” em minha consciência docente, que buscava estudar os processos de ensino e aprendizagem em sua totalidade e complexidade. Nesses momentos de desafios, encontrei no curso de pedagogia as finalidades sociais e pedagógicas do ensino e aprendizagem, além dos meios e condições para efetivá-las, que eram fundamentais para a concretude da prática pedagógica.

Nessa direção, fui caminhando para a supervisão escolar como profissão, pois queria, naquele momento em que a utopia me impulsionava, compreender a relação entre o PPP, o fazer docente e a organização escolar. Assim, busquei por meio do estudo e reflexão, entender a importância da construção coletiva dos objetivos, conteúdos, métodos e formas de gestão do ensino, e que estes fossem elaborados a partir do projeto de escola, aquele que construiria/formaria um determinado cidadão, trazendo para o debate as experiências sociais e históricas dos/as estudantes, professores/as, pais e funcionários.

Essa forma de pensar a escola e seu projeto encontra em Libâneo (2002) a seguinte reflexão: questionar a uniformidade e trazer a possibilidade da negociação com uma pauta comum possibilitará construir os objetivos da escola e as práticas escolares. O autor também destaca que o consenso é fundamental com relação à função social da escola, e à organização escolar, principalmente relacionado ao currículo, à didática e à avaliação. Já para Macedo, Silva e Silva (2023), (re)construir o PPP requer considerar simultaneamente o passado, o presente e o futuro e, portanto, as diversas temporalidades que atravessam o cotidiano da escola, incorporando o que está emergindo, buscando pelo ato de conversar

construir as interações político-pedagógicas.

Posteriormente, já graduada em pedagogia e com especialização em supervisão escolar, iniciei minha trajetória como supervisora escolar. Como da utopia nascem algumas convicções, acreditava na construção coletiva de um projeto de escola. Por esse caminho trilhei descaminhos, chorei, signifiquei, fiz suposições e acreditei em possibilidades reais. Como Galeffi (2012, p. 62) brilhantemente definiu, “cada um de nós é o poeta do ethos de sua paixão mais radical: a trans-formação humana continuada”.

Os/as docentes e suas compreensões da escola, educação e PPP eram a possibilidade real, porém também existia uma distância real entre o escrito no papel e o movimento cotidiano de (re)construção das práticas cotidianas na escola. Nesse sentido, sempre me perguntei: para que os/as estudantes se desenvolvam de forma a ser críticos, capazes de se entender no mundo e atuar sobre ele, como está escrito no PPP, o que de fato os/as docentes e toda a comunidade escolar precisam fazer em cada ação no espaço da escola? De que maneira os docentes podem se reconhecer nos processos que os levam a refletir sobre seus papéis na discussão e construção da escola e seu projeto? De que forma sua trajetória profissional e de vida, e sua formação inicial, contribuem com sua ação docente no interior da escola? Foram indagações que carreguei enquanto trabalhei na escola de Educação Básica. Esse foi meu desafio de 1990 até 2015, em que atuei como Supervisora Escolar na comunidade do Morro do Maciço, na EEB Jurema Cavallazzi, em Florianópolis. E aqui estou, ainda querendo buscar respostas. Essa jornada de décadas no ambiente escolar me ensinou que a educação é um processo contínuo de reflexão e ação, permeado por desafios e transformações constantes. Agora, por meio desta pesquisa, busco não apenas compreender o papel do PPP na percepção dos docentes, mas também contribuir para a construção de conhecimentos que fortaleçam as práticas educacionais, reflexivas, democráticas, inclusivas e socialmente referenciadas.

Nessa trajetória, construí algumas experiências e vivências, que fizeram com que meu trabalho contribuísse de alguma forma para a educação e principalmente para a educação na escola pública com crianças e jovens de comunidades empobrecidas, que vivem do trabalho duro ou da falta dele, que lutam contra o preconceito, racismo e a exclusão social. Também foi nesse período, que percebi o grande desafio que os/as educadores/as enfrentam cotidianamente ao planejar suas atividades, na compreensão dos princípios e objetivos do projeto de escola.

Minha experiência e minhas percepções sobre o PPP trazem registros como o que

segue: que mesmo quando a escola constrói coletivamente seu PPP, em paralelo se observa outro PPP e outro currículo vivenciado no movimento cotidiano, incorporado na prática docente e na comunidade escolar, o que Arroyo (2013) define como: temáticas, experiências sociais, indagações, procuras de explicações e de sentidos a tantas vivências, são indagações desestruturantes que chegam dos/as educadores/as, estudantes, dinâmica social, política e cultural. Isso é destacado por Oliveira (2003) como as práticas curriculares cotidianas, associadas às possibilidades daqueles que as fazem e aos contextos nos quais estes estão implicados.

Durante esta longa caminhada, tive contato com professoras/es de diversas áreas, pedagogas/os e licenciadas/os. Cada qual carregava sua marca histórica de formação, trazia essa trajetória para a escola, demonstrando seus processos criativos e críticos carregados de significados e às vezes demonstrava estar procurando encontrar seu caminho. Essas/es profissionais se apresentavam por vezes comprometidas/os com o coletivo e mediadoras/es do conhecimento ou destituídas/os do sentimento de pertencimento aos coletivos e cheias/os de desafios a serem transpostos.

Porém, o que mais me saltava aos olhos era a diferença que se fazia entre os conceitos de ensino e aprendizagem. Um distanciamento se apresentava entre esses dois conceitos, com muita frequência, nas práticas e nos discursos, quando se ouvia “ele não aprende porque não quer” ou “eu ensinei, mas ele não quis” ou “eu ensino, ensino e ele não aprende”. Essas falas me inquietavam e me inquietam até hoje, porque elas ainda não deixaram de existir.

As ideias citadas acima nos levam a pensar que essas expressões refletem a atribuição da responsabilidade da aprendizagem exclusivamente a estudantes, deixando de considerar a complexidade de fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo uma visão simplificada e que envolve uma única direção do processo educacional. É importante reconhecer que o ensino está implicado na dinâmica da vida de cada estudante e professor/a.

Outras falas que me preocupam, tanto quanto as anteriores são: “este PPP não serve para nada”, “este texto do PPP é muito teórico”, ou “não consigo levar isso para sala de aula”, “para que serve escrever estes conceitos no PPP?”. Algumas dessas falas se referiam aos conceitos de infâncias, juventudes, juventude trabalhadora, ensino noturno, diversidade entre outros que o coletivo construía e registrava no PPP. Essas observações não se deram somente na unidade escolar na qual trabalhei durante 30 anos, constatei-a, também, no

contato com professoras/es em diversos espaços de formação e mais recentemente nesta pesquisa, nos relatos das docentes.

Nessa caminhada, acompanhei vários estágios acadêmicos e professoras/es em formação, que me levaram a problematizar o sentido do PPP para a formação docente. Essas/es professoras/es em formação traziam o que Libâneo (2012b) nos transmite em sua fala: o objetivo de ensinar, requer que o/a educador/a medie o conhecimento elaborado historicamente a partir dos aportes teóricos-metodológicos da didática, da psicologia da educação e das metodologias de ensino. Porém, não percebia em muitos momentos na fala e no discurso das/os docentes o desejo de ir além de se apropriar das habilidades ensinar, discutindo seu papel para além da sala de aula. São desafios que estão postos no currículo da formação docente, que impactam na vida escolar e na construção coletiva do projeto da escola.

Os conceitos apresentados por Libâneo (2012b) permeiam o cotidiano das escolas, são conhecimentos necessários para dar suporte às buscas coletivas da construção de um projeto de escola. Porém, a (re)construção do PPP como projeto que define coletivamente os anseios da escola, requer a interlocução com práticas curriculares, complexas e relacionadas com as experiências e identidades de docentes e da comunidade escolar, socialmente referenciada. Percebemos que existe uma compreensão de PPP que ainda se apresenta, que precisa ser revistada pela escola e suas/seus docentes, tendo em vista que existe uma ideia de PPP que circula nos discursos no cotidiano escolar, que seria importante dialogar com o potencial que esse instrumento de gestão pode significar na construção da escola.

Diante dessas constatações, destacamos o que Arroyo (2013) aborda ao discutir sobre a relação entre currículo, trabalho e condições docentes, dando ênfase à importância da consciência profissional, da responsabilidade ético-política, da criatividade e autoria docente, e que esses movimentos de fortalecimento da docência geram disputas sobre o que ensinar, e acrescento a isso o como ensinar. São esses campos de disputas que têm ampliado a visão de escola, currículo e avaliação e as formas de ensinar. É uma relação de forças que se apresenta na escola, na (re)construção do PPP como reflexão e fortalecimento das demandas da comunidade escolar. Nesse sentido, Arroyo (2013, p. 17) ao falar sobre currículo menciona “que todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto à profanação”. Isso nos possibilita entender a força do PPP na discussão do trabalho de cada integrante da escola, que permeia a concepção

democrática de escola, criando espaços coletivos de reflexão sobre a função principal da escola definidas em seu PPP e as formas de resistências e superação das estruturas rígidas de avaliação, currículo e organização escolar impostos pelos sistemas de ensino.

Podemos observar que os coletivos escolares estão a ocupar esses territórios cercados e sacralizados, se politizando nas disputas diárias entre os que acreditam e os que conseguem construir consensos, entre as políticas para a educação vindas dos sistemas de ensino e suas mantenedoras e suas próprias construções no interior da escola. Pensar e discutir o PPP envolve elucidar nossas ocupações e profanações no espaço escolar, envolve reconhecer o papel da escola assim como o de toda comunidade escolar.

A escola como organização social que se constitui por seus coletivos, suas culturas, estruturas e organização, demanda a compreensão da sua complexidade, que envolve pressupostos e concepções, que se articulam no fazer docente, para então cumprir seu papel por meio do compromisso coletivo. Assim, a escola tem, na construção coletiva do PPP, segundo Macedo, Silva e Silva (2023, p. 18), a possibilidade de “qualificar a formação” para “reforçar a possibilidade de qualificar o projeto e sua possível realização como projeto situado, socialmente responsabilizado, constantemente em ato”.

Nessa perspectiva, destacamos a formação como fundante no processo de construção coletiva do PPP, com a possibilidade de construir a participação da comunidade escolar, comprometida e referenciada, nas decisões e na reflexão das complexidades dos fazeres da escola. Para Libâneo (2002), a participação coletiva é uma exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica. É daí que nasce a proposta educacional ou o projeto pedagógico da escola.

É nesse processo que a didática e o currículo são campos de conhecimentos, fundamentais para que educadoras/es e comunidade escolar possam fazer a leitura do seu contexto e refletir sobre as demandas advindas das práticas escolares, respondendo às perguntas que ecoam do contexto de produção da escola, como por exemplo: Como ensinar para jovens e crianças que estão nas escolas públicas estaduais em suas diversas configurações, do litoral ao extremo oeste, que se constituem, dependendo do lugar, do tempo histórico e de seus marcadores identitários como gênero, classe social, raça/cor? Como cada situação é sempre única, vale trazer Libâneo (2011, p. 41) para esclarecer que: “a didática investiga as condições e formas que vigoram o ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre docência e aprendizagem”. De forma complementar, Oliveira (2003, p. 3) infere que “as

práticas curriculares cotidianas criam formas de emancipação social frente à força reguladora das normas”.

As afirmações de Libâneo (2011) e Oliveira (2003) reforçam a tese de que o PPP tem papel central na culminância do desenvolvimento das capacidades das/os alunas/os. Essa concepção vem fortalecer/questionar a ideia de que as/os professoras/es quando entram em uma sala de aula, querem ministrar boas aulas, ensinar e garantir a aprendizagem. As experiências que vivenciei, nas mais diversas situações de ensino e realidades escolares, demonstram que as/os professoras/es enfrentam diversos desafios em planejar suas aulas com possibilidades mínimas, na maioria das vezes, de efetivá-las e com isso possibilitar a aprendizagem.

Aqui, abro espaço para discutir a formação inicial e a complexidade da prática docente frente aos desafios do cotidiano escolar. Libâneo (2002) indica que o saber-fazer, o planejamento, o manejo de classe, a capacidade de segurar uma sala de aula, de proporcionar estímulos variados às/aos alunas/os e diferentes formas de trabalho criativo são competências que precisam ser aprendidas e, de alguma forma, ensinadas.

Considerando a afirmação de Libâneo (2002), Galeffi (2017, p. 106) problematiza as formas de ensinar nos cursos de formação de professoras/es em “que os educadores estão sendo formados como se vivêssemos ainda no século da ilustração, das luzes da razão”. Percebo, ainda, que as deficiências, na sua maioria, deixadas pela formação inicial, a meu ver, poderiam ou deveriam ser supridas pela formação continuada, a partir do projeto coletivo de escola, como espaço constituidor de formação.

Macedo, Silva e Silva (2023) ampliam a possibilidade de formação a partir da discussão do PPP para toda a comunidade escolar, como processos de escuta que possibilita afirmações e argumentos. Esse processo propicia aos envolvidos apresentar as compreensões das problemáticas da escola, demonstrando que cada posição assumida frente ao coletivo vem com suas referências, encharcados das suas culturas, valores, crenças e utopias. Portanto, um movimento coletivo de pensar a escola no sentido de criar significados sobre o que se está discutindo, criando as possibilidades reais de revisão do que está em pauta, com o objetivo de contextualizá-los para uma reorganização.

Ao analisar esses pontos, em diversas situações pergunto se o PPP está bem estruturado e se foi construído consciente e coletivamente com a participação da comunidade escolar. Dessa forma, pode o PPP ser um instrumento que possa projetar as ações docentes na perspectiva de atender seus objetivos de ensino e possibilitar ao

professor a busca pela superação das suas carências formativas?

Considero o papel do projeto de escola fundamental, como articulador dos processos que envolvem a escola e principalmente no que se refere à dimensão pedagógica, tendo claro que não é a única a possibilitar essas reflexões. Porém, pode criar espaços coletivos para trabalhar com as experiências de toda a comunidade escolar, no intuito de que educadoras/es possam se conhecer e se reconhecer nos seus fazeres, constituindo reflexões sobre suas práticas e as ações da escola.

Existe a necessidade, segundo Galeffi (2017, p. 107), de “desenhar outro papel do educador, que agora se inscreve em uma rede de aprendizagem colaborativa, com a intenção de encontrar a melhor mediação aprendente para cada singularidade”. Por conseguinte, buscaremos entender a partir das falas dos/as docentes o potencial do PPP em possibilitar a reflexão sobre o impacto do fazer repetitivo que se perpetua nas práticas escolares, e se a capacidade criadora de enfrentar problemas, de descobrir soluções, de lidar com o imprevisto, possibilita pensar outra realidade escolar e um redesenho do papel da educadora.

As mudanças das práticas organizacionais de gestão e do fazer docente, podem impulsionar um projeto político pedagógico que produza um impulsionamento dessa criatividade inovadora. “Temos que mudar, mas precisamos saber como fazer essa mudança” (Libâneo, 2002a, p. 42), criando espaços propositivos de (re)construção do PPP, com autoria da comunidade escolar.

De acordo com Veiga (1998), existem vários caminhos para construção de um projeto de escola, uma vez que ele retrata o entendimento e o percurso possível trilhado em cada uma das unidades escolares. É por esse motivo que estudar o PPP como espaço de resistência e formação torna-se um imperativo, no sentido de construir espaços de escuta legítimos fundamentados por vivências e experiências. Para Macedo, Silva e Silva (2023), cada contribuição revela quem são os sujeitos implicados no processo de construção do PPP e em que contexto referencial estão embasadas suas afirmações.

No contexto complexo da escola, com tantas exigências, o campo da didática e do currículo tem papel central na formação docente. Entendo como importantes para contribuir na construção de uma escola que queira se constituir como espaço de resistência, questionador do projeto social em curso e formadora de crianças e jovens pensantes, críticos, reflexivos e humanizados, pois os sujeitos que a sociedade espera que a escola ajude a formar não são mais os mesmos. O resultado que a escola produz tem que ser

diferente, segundo as exigências de uma sociedade em que as pessoas vão se constituindo no jogo de forças a que estão expostas.

No entanto, a função social da escola ainda é um desafio que precisamos enfrentar, mesmo com todas as mudanças na sociedade, como as novas tecnologias, a educação básica vem sendo submetida à dúvida que, segundo Arroyo (2013), está virando um campo político de disputas quanto às suas estruturas e seus ordenamentos.

A partir das percepções das docentes, buscaremos refletir sobre o modo como o PPP está posto para a escola e sua comunidade, sua contribuição para que a escola se revele, significando os papéis de cada sujeito no seu espaço. Na perspectiva de Macedo, Silva e Silva (2023, p. 112), o PPP requer o “encontro com as pessoas, em um processo formacional”.

Para tanto, estamos nos desafiando a pensar a escola como lócus de resistência e de produção de vida, destacando a importância do PPP como articulador político pedagógico, que valoriza as trajetórias dos sujeitos que habitam a escola, suas experiências e sua construção histórica e cultural. Além disso, trazemos para a cena a comunidade escolar, suas complexidades e desafios culturais, sociais, políticos e econômicos, impactados pela sociedade e suas políticas para a educação pública. A dinâmica da sociedade, de vida e trabalho de docentes impactam na sua identidade profissional e no seu pertencimento ao projeto da escola, o que evidenciamos como desafios postos para esta pesquisa.

2.3 ITINERÂNCIA METODOLÓGICA

Neste texto, retratamos a concepção teórico-metodológica que fundamenta o presente estudo, bem como os procedimentos metodológicos utilizados para compreender o material empírico, no esforço de investigar a percepção dos docentes sobre o projeto político-pedagógico no contexto da educação básica.

Como já evidenciado anteriormente, a pesquisa busca nas reflexões produzidas por Freire (1979a, 1987, 1992, 1993, 1996, 2021, 2022) e Macedo, Silva e Silva (2023) compreender a relação da escola e suas educadoras no que se refere à identidade docente, suas experiências e percepções sobre a escola e seu PPP.

Optamos por ancorar nosso trabalho na pesquisa qualitativa, tendo como base as obras de Neves (1996), Bogdan e Biklen (1994), Freire (1984, 2022) e Martinez (2012). Aprofundamos nossa abordagem teórico-metodológica a partir do diálogo com Roberto

Sidnei Macedo (2000, 2006, 2011, 2018, 2020, 2021) e Guerra, Jesus e Paim (2021), nos utilizando de algumas noções da etnopesquisa-formação definida pelo referido autor, compreendendo que esta pesquisa está enraizada em uma preocupação ético-política e cultural, levando em consideração as múltiplas referências culturais e sociais presentes no contexto da escola. Além disso, essa abordagem reconhece a diversidade cultural e epistemológica, valorizando os saberes locais e as diferentes formas de conhecimento presentes em uma determinada comunidade, buscando promover maior inclusão e diálogo entre diferentes grupos sociais, contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade.

A etnopesquisa-formação é uma abordagem que combina elementos da etnografia e da pesquisa-ação com o propósito de promover a formação crítica e reflexiva de professores e outros profissionais da educação. Essa abordagem envolve a investigação participativa e colaborativa, na qual os próprios sujeitos envolvidos no contexto educacional são agentes ativos no processo de pesquisa e formação. A escolha por essa abordagem se deu por compreender que o movimento da pesquisa, adentrou os espaços da escola, com participação desta pesquisadora nas formações e contribuindo com as reflexões em torno do PPP e sua (re)construção. Além disso, os momentos de entrevistas foram processos que contaram com a participação ativa das educadoras, profissionais da educação que buscaram nesses momentos compreender criticamente a realidade em que estão inseridos, considerando suas dimensões culturais, sociais e políticas. Eles exploraram as práticas cotidianas, os saberes locais e as experiências vividas no contexto educacional, com o objetivo de identificar desafios, propor soluções e promover transformações significativas no processo educativo.

A análise baseada na etnopesquisa-formação oferece uma perspectiva profunda sobre a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais. Essa abordagem valoriza a diversidade de perspectivas e conhecimentos presentes no contexto educacional, reconhecendo a importância de uma formação contextualizada e situada. Além disso, ela promove uma postura crítica e reflexiva dos profissionais da educação, incentivando-os a questionar suas próprias práticas e assumir um papel ativo na construção de uma educação mais inclusiva, democrática e socialmente justa.

Nesse sentido, ao se fundamentar na abordagem ora apresentada, com vistas à análise das percepções docentes sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da Educação Básica, é essencial considerar os seguintes pontos:

- a) contextualização histórica e social para situar as percepções docentes dentro de seus contextos históricos, sociais e culturais. Isso implica em compreender como as condições históricas e sociais constituem as percepções e práticas dos educadores em relação ao PPP;
- b) diálogo e interação, com o intuito de enfatizar a importância do diálogo e da interação entre pesquisadora e participantes. Ao analisar as percepções docentes é crucial considerar como essas percepções são construídas e negociadas por meio do diálogo e da troca de ideias entre os diversos atores envolvidos no contexto educacional;
- c) problematização e questionamento, no sentido de convidar as docentes a problematizar as relações de poder e hierarquias presentes nas práticas sociais e educacionais. Ao analisar as percepções docentes sobre o PPP, é importante questionar as estruturas de poder que influenciam essas percepções e explorar possíveis contradições e ambiguidades presentes nas narrativas das educadoras;
- d) reflexividade e autorreflexão: adotar essa postura em nossa análise implica questionar nossos próprios pressupostos e preconceitos, reconhecendo nossa posição como pesquisadoras e o impacto que nossas interpretações podem ter sobre os fenômenos estudados.

Ao considerar os pontos acima mencionados, podemos alcançar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos desafios e dilemas enfrentados pelas educadoras no entendimento da complexidade do movimento cotidiano da escola e seu PPP. Essa análise crítica pode contribuir com a pesquisa, com o intuito de problematizar a produção de conhecimentos para pensar a escola e suas práticas democráticas inclusivas e referenciadas pelas relações sociais, impactando na reflexão mais autoral sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Para Macedo (2020, 2018, 2021), a pesquisa-formação, possibilita a construção de um projeto de pesquisa que valoriza o diálogo como uma ferramenta imprescindível para a construção do conhecimento. A interação entre pesquisadora e participantes é vista como fundamental para a compreensão profunda dos fenômenos estudados. O autor destaca ainda a importância de situar os fenômenos sociais e educacionais em seus contextos históricos, sociais e culturais. Isso implica em considerar as condições e as relações de poder que delineiam as práticas e as representações sociais. Busca ir além da descrição dos fenômenos estudados, problematizando as relações de poder e as estruturas sociais subjacentes. A

análise crítica visa identificar e questionar as ideologias e as hierarquias presentes nas práticas sociais e educacionais.

Macedo (2016, p. 109), ao afirmar que o “acontecimento resiste a qualquer tipo de análise”, ressalta que isso não impede a tentativa de compreendê-lo de forma abrangente. Nesse sentido, o autor propõe o uso do “époché fenomenológico”, um processo de suspensão de preconceitos para alcançar uma compreensão mais profunda dos fenômenos em sua própria essência. Essa abordagem busca ir além de interpretações abstratas e simplificações, permitindo que as experiências sejam vivenciadas de forma autêntica e aberta.

A pesquisa acadêmico-científica tem nos seus ombros a grande responsabilidade de pensar a pesquisa-com o acontecimento, não apenas como um resultado final qualitativamente bem desenvolvido, mas focar também no aspecto formativo que a experiência acontecimental da pesquisa em si produz. Essa atitude fará com que pesquisas competentes e consistentes trabalhem em favor do aperfeiçoamento do nosso difícil e desafiante trabalho que é pesquisar-com o acontecimento e, ao mesmo tempo, nos prepararmos para essa infinita perplexidade que estamos condenados a experienciar como pesquisadores. Até porque, queiramos ou não, também somos condenados a aprender-com a pesquisa (Macedo, 2016, p. 111).

O referido autor aborda de maneira profunda e reflexiva a relação entre acontecimento, pesquisa e experiência nas ciências sociais e da educação. Também discute como o acontecimento, entendido como uma força auto-organizacional, gera novas regularidades autopoieticas e como seu reconhecimento é essencial para compreendermos a complexidade e a imprevisibilidade das realidades humanas.

Macedo (2016) ressalta que o/a pesquisador/a, ao se deixar habitar pelo acontecimento, pode criar saberes que surgem do próprio encontro com o fenômeno, em um processo intercrítico que envolve uma constante troca entre teoria e empiria. Desse modo, as descrições produzidas podem gerar unidades de significação e noções abrangentes, proporcionando uma compreensão mais completa e hipercomplexa do acontecimento em questão. Essa abordagem sugere uma postura reflexiva e aberta por parte do pesquisador, que busca mergulhar na experiência do acontecimento para compreendê-lo em sua totalidade, evitando simplificações e interpretações superficiais. Ao integrar teoria e prática de forma dinâmica, o objetivo é criar uma compreensão mais rica e aprofundada dos fenômenos em estudo.

Um dos pontos centrais defendidos pelo referido autor ser refere à necessidade de uma abordagem metodológica flexível e reflexiva, que permita ao/à pesquisador/a adaptar-

se às circunstâncias imprevistas e incorporar os acontecimentos inesperados ao seu trabalho. Nessa perspectiva, Macedo (2016) enfatiza a importância da escuta atenta e da sensibilidade para reconhecer e compreender o impacto dos acontecimentos na pesquisa.

Macedo (2016) critica a tendência à padronização metodológica e à conformidade com as teorias dominantes, argumentando que isso pode limitar a criatividade e a inovação na pesquisa. Ele defende uma abordagem mais aberta e experimental, que valorize a liberdade do/a pesquisador/a para explorar novas ideias e perspectivas.

Os autores Neves (1996), Bogdan e Becker (1994), Freire (1984, 2022) e Martinez (2012) apresentam alguns elementos teóricos e metodológicos relativos aos procedimentos de pesquisa que nos ajudam a aprofundar aqueles já formulados por Macedo, sobretudo porque nos auxiliam a lidar com situações imprevistas e aproveitar as oportunidades que surgem durante o processo de investigação, para compreender as complexidades e contradições inerentes aos contextos investigados.

Neves (1996, p. 1), ao falar da “obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo”, também ressalta a importância do contato direto e interativo com a situação de estudo na pesquisa qualitativa. É por meio desse contato que podemos capturar a subjetividade presente nos fenômenos educacionais e nos concentrar nas particularidades e experiências dos docentes, tal como Galeffi (2012, p. 62–63) destaca: “concentrar a atenção na busca de um tempo registrado na memória do vivido” e “representar em ideias o vivido”.

Essa perspectiva qualitativa, como aponta Martinez (2012), transcende os objetivos da pesquisa quantitativa, pois enquanto esta se concentra em explicar, prever, controlar ou verificar hipóteses, a abordagem qualitativa busca compreender as situações educacionais em seus contextos socio-históricos. Além disso, visa promover mudanças orientadas à emancipação dos sujeitos envolvidos, o que é essencial para o desenvolvimento de uma pesquisa crítica e transformadora.

Para os autores Bogdan e Becker (1994):

Na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador qualitativo é seu instrumento principal, ou seja, o investigador “frequenta o local de estudo”, porque entende que as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no ambiente habitual (Bogdan e Becker, 1994, p. 47).

Para Freire (1984), ao pensar sobre a atuação do pesquisador, destaca:

A realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em

si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (Freire 1984, p. 35).

A citação de Paulo Freire (1984) traz à tona uma reflexão profunda sobre a atuação do pesquisador em contextos tanto rurais quanto urbanos, enfatizando a importância de compreender a realidade concreta em que se está inserido. Para Freire (1984), a realidade concreta vai além de simples fatos ou dados isolados, envolvendo também a percepção que a população tem desses elementos.

Freire (1984) comenta que a realidade concreta se manifesta na relação dialética entre objetividade e subjetividade. Isso significa que, para compreender verdadeiramente a realidade, é necessário considerar tanto os aspectos objetivos, como fatos e dados, quanto os aspectos subjetivos, como as percepções, sentimentos e interpretações das pessoas envolvidas nessa realidade.

Essa abordagem ressalta a importância da interação entre pesquisador/a e comunidade estudada, reconhecendo que a compreensão da realidade só pode ser alcançada por meio de um diálogo constante entre diferentes perspectivas. Ao reconhecer a complexidade da realidade concreta e a influência das percepções das pessoas envolvidas, o/a pesquisador/a está mais bem equipado para desenvolver estudos significativos e relevantes para a transformação social.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características, que são fundamentais: (1) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador qualitativo é seu instrumento principal; (2) a descritiva, porque os dados são apresentados em forma de palavras ou imagens e não de números; (3) o interesse, que é maior pelo processo do que pelos resultados; (4) a análise dos dados, que se caracteriza de forma intuitiva na intenção de responder ao problema proposto; e (5) a importância ao significado.

Para Martinez (2012):

A adjetivação da pesquisa como qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades estudadas e sobre os processos e os significados que não podem ser examinados simplesmente em termos de quantidade, volume ou frequência, pois esses processos são construções sociais que abrangem necessariamente uma íntima relação entre o pesquisador e as práticas sociais estudadas (Martinez, 2012, p. 140).

Ao trazer para o diálogo Paulo Freire e Roberto Sidnei Macedo em relação à pesquisa qualitativa, destacamos que ambos os autores trazem a perspectiva crítica e

reflexiva sobre o processo de produção do conhecimento. Os autores evidenciam a importância de uma abordagem que vá além da mera descrição dos fenômenos estudados, buscando compreender as múltiplas dimensões da realidade social e educacional.

Segundo Freire (2022, p. 13), a pesquisa qualitativa deve ser orientada pela visão de “reflexão político-pedagógica”, que reconhece a interação entre opção política e prática pedagógica. Isso implica em uma postura aberta a mudanças e questionamentos constantes, tanto das certezas da própria pesquisa quanto da realidade pesquisada.

Por sua vez, Macedo (2000, 2006, 2011, 2018, 2020, 2021) propõe uma metodologia qualitativa fundamentada na hermenêutica crítica, que valoriza a interpretação reflexiva e contextualizada dos fenômenos sociais e educacionais. Essa abordagem reconhece a importância do diálogo como ferramenta essencial para a construção do conhecimento, enfatizando a interação entre pesquisador/a e participantes. Além disso, o autor admite a necessidade de situar os fenômenos em seus contextos históricos, sociais e culturais, buscando ir além da descrição para problematizar as relações de poder e hierarquias presentes nas práticas sociais e educacionais.

Em suma, a “pesquisa-formação” oferece uma visão provocativa e inspiradora sobre a prática da pesquisa nas ciências sociais, incentivando pesquisadoras/es a abraçarem a incerteza e a complexidade do processo de investigação e a reconhecer o valor dos acontecimentos imprevistos na construção do conhecimento científico.

Ambos os autores compartilham a visão de que a pesquisa qualitativa não se limita a produzir resultados bem desenvolvidos, mas também tem um aspecto formativo, que contribui para o aperfeiçoamento do processo de pesquisa e para o aprendizado contínuo de pesquisadoras/es. Essa postura reflexiva e crítica é essencial para enfrentar os desafios e as perplexidades inerentes à pesquisa-com o acontecimento, preparando pesquisadoras/es para lidar de forma competente e consistente com a complexidade da realidade estudada.

À luz de Paulo Freire (2022, p. 13), utilizamos a visão de “reflexão político-pedagógica”, para reafirmar o processo dialético na pesquisa qualitativa, compreendendo que a opção política está em interação com a prática pedagógica. Nesse sentido, percebemos que a pesquisa está aberta a mudanças, questionando as certezas da própria pesquisa e da realidade pesquisada.

A partir dessa compreensão, entendemos que a “educação se re-faz constantemente na práxis”. “Para ser tem que estar sendo”, buscando construir uma sociedade em que todo “ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo das suas contradições”

(Freire, 2020, p. 102, 183) e a pesquisa em educação na perspectiva qualitativa está imersa nesse re-fazer.

Em suma, ressaltamos a importância de uma abordagem metodológica flexível e reflexiva na pesquisa qualitativa, que permita ao pesquisador adaptar-se às circunstâncias imprevistas e incorporar os acontecimentos inesperados ao seu trabalho. A pesquisa-com o acontecimento, conforme discutido por Macedo (2016), instiga os/as pesquisadores/as a abraçar a incerteza e a complexidade do processo de investigação, preparando-os para lidar de forma competente e consistente com a complexidade da realidade estudada.

Portanto, ao integrar as contribuições teóricas de Macedo, Freire e outros autores, nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa que valoriza a reflexão crítica, a contextualização dos fenômenos estudados, a interação entre pesquisadora e participantes e o reconhecimento da pesquisa como um processo formativo e dialógico. Esses princípios norteiam nossa investigação sobre as percepções docentes acerca do PPP, visando contribuir para uma compreensão mais profunda e significativa da realidade educacional.

2.4 DIÁLOGOS COM A REALIDADE

A pesquisa se inicia com análise bibliográfica, e a aplicação de um questionário às professoras para caracterizar os sujeitos políticos com os quais estamos dialogando. Para Grajado (1984, p. 16), os sujeitos da pesquisa são aqueles que reivindicam e participam com sua presença ativa na sociedade, aqui destaco a escola e seu PPP. Diante das inúmeras produções nas áreas que envolvem a pesquisa, foi feita uma análise bibliográfica para aprofundar os estudos sobre os conceitos levantados, visto que o contexto histórico de produção de conhecimento das áreas em estudo está em constante aprofundamento e reflexão.

No segundo momento, foi feita a entrevista semiaberta com roteiro semiestruturado, em que esta pesquisadora não se colocou como mera observadora, manteve uma postura de reflexão juntamente aos/às participantes, em possibilitou a interação entre o pesquisador e o contexto de pesquisa. A entrevista é uma ferramenta que possibilita à pesquisadora acessar o conhecimento tácito e as subjetividades dos participantes, revelando aspectos da imersão no campo da pesquisa, enfatizando o caráter participativo e dialógico. Destacamos a importância de uma postura de escuta ativa e abertura para aprender com os sujeitos e contextos pesquisados, reconhecendo que a pesquisa é um processo de construção conjunta

de conhecimento. Dessa forma, Macedo (2016) redefine a atividade de pesquisa como um processo dinâmico e interativo, no qual o/a pesquisador/a está constantemente engajado/a com a realidade investigada, buscando compreendê-la em sua complexidade e contribuindo para sua transformação, caracterizando o acontecimento na pesquisa como inquietação.

No terceiro momento, foram realizadas etapas de observação da prática docente com um(a) professor(a) que participou das entrevistas, por escola e observações com participação em reuniões pedagógicas e de formação no espaço das escolas. O diário de campo foi um dos instrumentos-chave para o registro das observações em sala de aula, das conversas informais com estudantes, equipe gestora e corpo docente, bem como para os apontamentos da etapa de observação participante das reuniões de planejamento e rediscussão do PPP. Também foram oferecidas e realizadas duas oficinas pedagógicas em uma das escolas, com as seguintes temáticas: O planejamento e o PPP e o PPP no contexto da (re)formulação curricular da escola.

A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo, com suporte de ferramenta de análise MAXQDA³, o qual possibilitou a categorização das entrevistas e o levantamento de conceitos e categorias-chaves.

A observação da prática docente em sala de aula torna-se um instrumento necessário para ampliar o olhar sobre a percepção dos docentes sobre o PPP como acontecimento pedagógico. Segundo Freire (1984, p. 36), se a opção do/a pesquisador/a é libertadora, a observação da realidade é compreendida numa relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não reduzindo os grupos pesquisados a objetos da pesquisa. "Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento".

As observações diretas forneceram subsídios para o contexto do mundo real, em que o pesquisador não somente observa o que está acontecendo, como também permite que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante aspecto das abordagens qualitativas. (Ludke, 2006, p. 26), conforme discutido anteriormente. Alves (1991) destaca ainda que a realidade é uma construção social na qual o/a investigador/a participa ativamente. Nesse sentido, os fenômenos só podem ser adequadamente compreendidos dentro de uma perspectiva holística, considerando os diversos componentes de uma determinada situação em suas interações e influências recíprocas.

³ MAXQDA é um software para análise de dados qualitativos e métodos mistos em pesquisas acadêmicas, científicas e comerciais.

Por sua vez, o registro em diário de campo é um dos procedimentos metodológicos que possibilita ao/à pesquisador/à efetivar as características da pesquisa qualitativa, com intuito de registrar a interação entre o pesquisador e o campo antes e após as entrevistas semiestruturadas, para que as compreensões da complexidade da escola, não passe somente pela lembrança do pesquisador. Principalmente quando as falas, os símbolos e impressões dos momentos ultrapassam os outros registros utilizados, além de possibilitar a caracterização dos momentos acontecidos, enfatizando o caráter participativo e dialógico da pesquisa.

“Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos.” (Souza e Fleuri, 2003, p. 69) e que Galeffi (2012, p. 65) define como: “existem meios de expressão e indicação do fluxo da vigência do vigente sem que seja preciso que tais meios percam sua ação de indicação e se torne objetos absolutos em si mesmos, independentemente de qualquer coisa”.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (Macedo, 2010, p. 134).

O diário de campo possibilitou o registro das observações, participante do processo de elaboração dos planejamentos, participação em reuniões de estudo e replanejamento do PPP, encontros com professores, alunos, gestores e técnicos pedagógicos com conversas informais. Segundo Chizzotti (2003, p. 2021): “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Para o autor são estes registros que vão se traduzir em textos que demonstram a competência científica, trazendo os significados ocultos do objeto pesquisado. Para Freire (1984, p. 35), a pesquisa como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta.

No quarto momento, foi feita a análise de documentos: um planejamento de cada professor/a entrevistado/a, observação das reuniões de reformulações dos PPP e a análise dos PPP das escolas, com o intuito de contextualizar as percepções docentes sobre o PPP.

Ao fazer as análises dos dados, destacamos o que Freire (1984, p. 35) menciona

sobre o caráter político da atividade científica, nos perguntando a quem servimos com a nossa ciência? “Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática”.

Através dos registros obtidos pela imersão no campo e o diálogo com a realidade, buscarei relacionar os pontos principais e fundamentá-los na literatura especializada, dando ênfase àqueles que responderem as indagações iniciais, foco deste estudo.

2.5 TERRITÓRIOS DA PESQUISA

Foram escolhidas quatro escolas da rede estadual de Santa Catarina, com alcance de três municípios, Palhoça, Florianópolis e São José. Os critérios para a escolha foram: uma escola que oferece somente Ensino Médio, duas escolas que oferecem Ensino Fundamental e Médio e uma escola que oferece somente Ensino Fundamental.

A **Escola de Educação Básica Ivo Silveira**, só oferece Ensino Médio, foi criada pela Lei nº 3.332, de 4 de novembro de 1963, a pedido do deputado palhocense Ivo Silveira, fica localizada no município de Palhoça e faz parte da rede estadual de ensino. No governo de Celso Ramos construiu o Colégio Normal Ivo Silveira com o objetivo de formar para o exercício do Magistério. Na década de 70, a Lei nº 5.692 criou o ensino profissionalizante de 2º grau e houve a mudança do nome para “Colégio Normal Governador Ivo Silveira”. O colégio oferecia o 1º grau, o curso de Magistério e os cursos profissionalizantes de Técnico em Secretariado, Assistente em Administração e Técnico em Contabilidade, que foram extintos em 1999.

O curso de Estudos Adicionais do Magistério–Educação Infantil iniciou na década de 90. Em novembro de 1998, foram inauguradas as novas instalações, numa área territorial de 18.800m² – com 4.061m² de área construída, divididas em 3.061m² de novas instalações e 1.000m² reaproveitados da construção antiga. Em 2017, a escola iniciou o Programa de Educação Integral em Tempo Integral, EMITE. Atualmente se denomina Escola de Educação Básica Governador Ivo Silveira. O primeiro diretor desta Instituição foi o professor Febrônio Tancredo de Oliveira (1964-1969), e o diretor atual é o Professor Adriano Cúrcio (2020–2023).

A escola funciona e atende a comunidade escolar nos três turnos com o Ensino Médio, Magistério e AEE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado). Em função da sua localização (no centro da cidade da Palhoça) favorece o acesso, sendo muito

procurada pelos/as alunos/as. São mais de 1.400 alunos matriculados em todas as séries e períodos oferecidos. O corpo docente dispõe de aproximadamente 90 profissionais da educação, professores/as efetivos/as e Admitidos/as em Caráter Temporário, funcionários/as da área administrativa, pedagógica e pessoal de apoio, assistentes de educação e assistentes técnico-pedagógicos (Santa Catarina, 2022a).

A **Escola de Educação Fundamental São Miguel**, só oferece Ensino Fundamental, situada à Rua Manoel Bandeira nº 306, na localidade de Areias, bairro Dona Adélia no município de São José/SC. foi inaugurada em agosto de 1988 pelo governador Pedro Ivo. Seu nome foi uma homenagem à Igreja que abrigou seus primeiros alunos da localidade. A construção desta escola foi possível pela doação do terreno pelo Sr. Manoel José da Roza e a esposa Maria Filomena da Roza. A equipe de trabalho da EEF São Miguel é composta por: uma Gestora, uma A.E., 1 A.T.Ps, 10 professores efetivos, sendo 1 afastado para função gratificada, 14 professores ACTs e 1 professor readaptado.

Os conselhos escolares na unidade são: Associação de Pais e Professores (APP) e o Conselho Deliberativo Escolar (CDE). A APP administra os recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE e de doações que recebe da comunidade. Os membros da APP fazem o planejamento da entidade, acompanhamento e avaliando suas ações. O CDE participa do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do PPP, emitindo pareceres e proposição de alternativas de soluções e de procedimentos para a melhoria do trabalho escolar.

A Educação Escolar deste estabelecimento de ensino compõe-se da Educação Básica, nos níveis de Ensino Fundamental e atende crianças a partir 6 anos de idade completos até 31 de março do ano vigente, correspondendo ao Ensino Fundamental de 9 anos para esta faixa etária. Tem como missão desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Santa Catarina, 2022b).

A **Escola de Educação Básica Padre Anchieta** foi fundada como grupo escolar pertencente à igreja São Luiz e passando depois à condição de escola da rede estadual, para atender os níveis de Ensino Fundamental e Médio, é uma das instituições mais antigas do bairro e está localizada na rua Rui Barbosa, nº 525, no bairro Agrônômica, pertencente ao município de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Atende, em sua maioria, moradores que habitam as comunidades do Maciço do Morro da Cruz. Além da comunidade local, atende também comunidades de bairros próximos, como os bairros do

norte da Ilha de Santa Catarina e os da região continental. Isso se dá pela localização privilegiada próxima ao centro da cidade.

A faixa etária das/os alunos atendidos está entre 06 e 21 anos; com renda familiar predominante entre dois e três salários mínimos; e com relação ao grau de instrução dos pais, predomina o Ensino Fundamental. O número de alunos em 2021 corresponde a 1.119 estudantes, 544 matriculados no matutino e 487 no vespertino, e aproximadamente 75 professores. O território escolar se constitui de comunidades de diferentes níveis sociais e diferentes grupos étnicos, constituindo uma diversidade cultural.

A escola e suas/seus discentes enfrentam o descaso das políticas públicas com as comunidades que formam o Maciço do Morro da Cruz, como precária infraestrutura em moradias e saneamento, famílias que sofrem com a falta de empregos formais e desemprego, toda esta realidade afeta o desenvolvimento das/os estudantes, principalmente as/os jovens que precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho.

A escola se compromete em buscar conhecer a realidade das famílias para poder apontar as causas da constante evasão escolar, repetência, dificuldades de aprendizagem, violência, entre outros, para construir uma “educação para o pensar”, com formação crítica que crie condições para que os estudantes sejam sujeitos sociais críticos, “agente ativo de sua história, discurso e ações” (Santa Catarina, 2022c).

O quadro efetivo da escola foi recomposto com o concurso de 2017, com o ingresso em 2018 de profissionais do quadro técnico e pedagógico. Uma supervisora escolar, uma orientadora educacional e uma assistente de educação; acrescentando-se ao quadro, em outubro de 2017 uma assistente técnico-pedagógica. Os coletivos da escola buscam construir um trabalho, cujas diferenças ideológicas sejam usadas em prol de uma educação democrática, em que a comunidade escolar se empenha na concretização de ações que visem à gestão democrática, proposta que fundamenta o PPP.

A escola se compromete em refletir sobre as práticas pedagógicas, como uma necessidade e um desafio, consciente da sua função social. Para isso constrói uma postura de enfrentamento dos seus conflitos e obstáculos, através da observação diária, replanejamento e melhoria na forma de promover a aprendizagem. Na perspectiva de construir seu PPP coletivamente, com a participação de toda comunidade escolar. O documento “é produto da reflexão e construção diária, pautada na ideia da concretização da ação pedagógica”, na busca de um de compreender que o “processo educacional não se dá de forma isolada, mas integrada com a sociedade e com os indivíduos que nela estão

inseridos” (Santa Catarina, 2022c).

Em 1997, foi iniciado o processo de elaboração do projeto político pedagógico, que está fundamentado em diagnóstico social, econômico e cultural da comunidade escolar e na avaliação institucional, os quais possibilitam construir os princípios norteadores, os objetivos e metas a serem alcançados e ações a serem desenvolvidas por toda a comunidade escolar. “No ano de 1999, um grupo de trabalho formado voluntariamente por professores da escola escreveu o que já havia sido discutido pela comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos) desde 1997”. (Santa Catarina, 2022c).

Para este trabalho foi organizando um “banco de dados” da Unidade Escolar, contendo informações sobre todas as estruturas e dimensões que compõem a escola, assim como os índices de aprovação, reprovação e evasão escolar, para compreender quais as “mudanças que se fazem necessárias, para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo e, efetivamente, mobilizador para o exercício da cidadania de nossos estudantes” (Santa Catarina, 2022c).

A Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi, situada à Rua Professor Aníbal Nunes Pires, s/nº, no Bairro José Mendes, município de Florianópolis, mantido pelo Estado de Santa Catarina e administrado pela Secretaria de Estado da Educação, é regida pelo Projeto Político Pedagógico.

Foi criada pelo Decreto nº 119/SE, de 14 de fevereiro de 1974, para funcionar sob a denominação de Escola Básica “Jurema Cavallazzi”, passando a se chamar Colégio Estadual “Jurema Cavallazzi” pela Portaria nº 009/94 com a criação do Ensino Médio de Educação Geral. Com a nova portaria em vigor, a Escola denomina-se agora Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi. Até 1999 possuía curso de Pré-escola e tinha sua autorização legal para funcionamento através da Portaria nº 2346, de 27 de junho de 1984, Parecer nº 07/CEE, de 25 de fevereiro de 1975.

Hoje atende crianças a partir dos seis anos de idade, nos turnos matutino e vespertino. Oferta Ensino Fundamental e Médio. Até 2014 ofertava ensino noturno. Desenvolve o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), desde 2010, em função do baixo IDEB, porém o último repasse ocorreu em 2014, quando o IDEB apontou crescimento.

Participou do Fórum do Maciço Central de Florianópolis desde a sua criação, em 2001, até a sua finalização em 2012. Escolheu seus diretores por eleição direta de 1990 até 2015. A partir de 2016, a escolha se dá normatizada pelo Decreto SC nº 1794/2013 e suas

atualizações, com a escolha do Plano de Gestão Escolar. Antes desse decreto os diretores candidatos à gestão já apresentavam um plano de gestão para a comunidade escolar.

Desde 1991, que a escola constrói coletivamente seu PPP, com uma trajetória de construção de gestão democrática consolidada na comunidade escolar, com a missão de “Promover a formação humana integral, através da integração dos eixos da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia, e promover a formação de um sujeito crítico reflexivo, capaz de contribuir com as transformações sociais, ambientais, econômicas e tecnológicas” (Santa Catarina, 2022d).

No ano de 2022 a escola tinha 139 estudantes no Ensino fundamental anos iniciais, 133 estudantes no ensino fundamental anos finais e 106 estudantes no ensino Médio, totalizando 282 estudantes, divididos em dois turnos matutino 125 e vespertino 124 estudantes. Conta com 06 professores efetivos e 28 professores temporários (ACT) (Santa Catarina, 2022d).

2.6 OS/AS SUJEITOS/AS DA PESQUISA

Os/as sujeitos/as da pesquisa são professoras da rede estadual de ensino que atuam em escola de Educação Básica, os critérios para escolha consideraram que fossem efetivos e temporários (ACTs), e que trabalhassem com Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A escolha das professoras foi realizada pela direção da Unidade Escolar, mediante os critérios estabelecidos e por adesão das mesmas. O convite foi enviado para o/a diretor/a da escola e este disponibilizou para todos/as os/as professores/as que estavam dentro dos critérios.

Em função do critério de adesão, na escola EEB Padre Anchieta, se dispuseram a participar uma professora efetiva de Educação Física que trabalha com Ensino Fundamental e uma Professora efetiva de Filosofia que trabalha com Ensino Médio; Na EEB São Miguel, foram duas professoras que trabalham com Ensino fundamental I (anos iniciais), uma efetiva e outra ACT; Na EEB Jurema Cavallazzi, foram uma professora de Ciências efetiva que trabalha com Ensino Fundamental II e Ensino Médio e um Professor efetivo de Inglês e Português que trabalha com Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Na EEB Ivo Silveira, foram duas professoras ACTs de matemática que trabalham com o Ensino Médio.

Para construir a identidade dos/as sujeitos/as da pesquisa, elaboramos uma proposta

de questionário para que fosse respondido pelos/as professores/as que se dispuseram a participar, com o objetivo de compreender o território da escola. Organizamos o questionário em quatro categorias: identificação pessoal, formação acadêmica, trabalho e aspectos culturais/grupos organizados que frequentam atualmente.

3 TRANSITANDO - DENTRO E FORA DA ESCOLA

Esta seção visa aprofundar os estudos sobre a escola e seus territórios, na tentativa de compreender o movimento de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), para isso vamos refletir sobre a trajetória da educação e seus impactos na percepção docente sobre o projeto de escola. Para tanto, são apresentadas e discutidas a relação entre a escola e seus territórios, o papel do/a educador/a na contemporaneidade e as transformações e desafios enfrentados na docência, considerando a consciência do inacabamento. Abordamos a complexidade e a importância do PPP no contexto escolar. Cada subseção desta seção examina uma dimensão diferente, começando com a exploração do espaço escolar como um território simultaneamente físico e simbólico, em que o PPP se materializa.

A seguir, discutiremos o movimento em torno da educação na Primeira República e como ela impacta na constituição da nação, em que a industrialização, abolição da escravatura e imigração exigiam uma retomada na organização social, contribuindo para a construção da identidade do profissional da educação e para a constituição dos movimentos cotidianos da escola e sua função social. Na subseção seguinte, “Aparência e Essência”, discutimos o Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua realização no contexto escolar, destacando como a educação reflete e reforça estruturas sociais e econômicas, especialmente em relação à divisão de classes. Discutimos como as políticas educacionais estruturam e definem a função social da escola em um cenário capitalista e neoliberal, afetando professores/as e estudantes. Além disso, explora-se o papel da escola na modernidade, surgido com a Revolução Industrial, que instituiu um novo modelo de vida social e organização do trabalho, o que levou à criação de escolas dualistas que perpetuam a desigualdade social.

Vamos refletir sobre o papel do/a educador/a na era contemporânea, examinando como os professores podem influenciar a dinâmica cotidiana da escola de maneira que reflita os ideais pedagógicos contemporâneos e responda aos desafios atuais. Aprofundando a análise sobre o papel dos/as professores/as e as práticas pedagógicas, ressaltamos como a educação pode reforçar a divisão social e econômica. Finalmente, a última seção aborda as “Transformações e Desafios da Docência”, refletindo sobre a necessidade de uma consciência do inacabamento no desenvolvimento profissional docente. Esta parte argumenta que os/as educadores/as devem estar sempre em processo

de aprendizado, uma abordagem essencial para lidar com as constantes mudanças na educação e na sociedade. Portanto, convidamos os leitores a refletir sobre o PPP como movimento vivo, crucial para a realização de uma educação transformadora e socialmente referenciada que possibilita a “autoria político-pedagógica” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 56).

3.1 ESCOLA E SEUS TERRITÓRIOS – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A escola se constitui de vários aspectos, primeiro sua clientela, os/as sujeitos/as que a compõem: pais, estudantes, gestores/as, trabalhadores/as e educadores/as; segundo sua estrutura física: salas de aulas, laboratórios, refeitórios entre outros; terceira sua organização didática pedagógica, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e currículo; e quarto todas as políticas públicas que adentram no espaço escolar. Este espaço que se configura em intenções em forma de estruturas e ordenamentos são territórios (Santos, 1996), constituídos por sujeitos subjetivos com identidades próprias.

A escola com suas “cercas” (Arroyo, 2013, p. 17), ao proteger suas reais intenções, criar espaços legítimos para realizar suas diretrizes e com isso cumprir sua função social. O PPP é um destes espaços legítimos, em que a escola materializa sua política, e retrata os sujeitos e suas experiências sociais, além das pluralidades de ações que envolvem o cotidiano escolar.

Para compreendermos o PPP neste território escola, buscamos em Santos (1996) apreender o espaço escolar não como um conjunto de coisas superpostas, mas como um território usado, que se constitui pelos seus sistemas, com as identidades da comunidade que a definem com seu pertencimento a escola. Para Santos (2002, p. 10): “o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”.

Ao compreender seu território, a escola e sua comunidade entenderão o sistema de produção capitalista e as influências deste na organização escolar, identificando as forças que se entrecruzam no cotidiano escolar e nas práticas escolares. Os movimentos que se estabelecem no território escolar e educativo são movimentos pedagógicos e políticos, levando o projeto da escola a ser um espaço que está condicionado às forças produtivas, em todas as suas dimensões. Ao mesmo tempo que traz toda a riqueza social e cultural para o espaço educativo escolar, também traz as contradições da sociedade capitalista e todas as

suas formas de exclusão.

O PPP é um campo em disputa que está permeado pelas políticas de governo e de estado e conjunto de ações individuais que reflete as necessidades, objetivos e da comunidade escolar. Compreendemos que o conjunto de ações individuais são políticas subjetivas de cada integrante da escola e sua estrutura e ordenamento, como aquelas que são explicitadas pelos coletivos na (re)construção do PPP. É um movimento contínuo, permeado pela dinâmica da sociedade da escola e seus sujeitos.

Se o caminho está preestabelecido pela cultura da escola e pelas políticas educacionais, o movimento que se estabelece no cotidiano escolar, para que seja repensado, exige muitas indagações quanto ao percurso e seus integrantes, e principalmente as implicações desse projeto de escola para a sua comunidade e conseqüentemente para a sociedade.

A reflexão sobre os projetos em curso na escola, e os movimentos cotidianos que os fortalecem ou enfraquecem, requer a escuta da comunidade escolar com compromisso coletivo de autoria. Essas atitudes, Segundo Macedo, Silva e Silva (2023, p. 50) “produzem atos político-pedagógicos, ao apresentar-se na sua inteireza irreduzível, sempre singular, relacional e conectiva”. Percebemos que as “com-conversações político-pedagógicas” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 50) são possibilidades de percepção crítica da realidade, o qual a comunidade escolar se manifesta com sua palavra, que rompe com a exclusão e possibilita a (re)elaboração dos sentidos do PPP e suas políticas, com com-conversações propositivas e constitutivas (Macedo, Silva; Silva, 2023).

A produção do cotidiano escolar por seus integrantes e a reflexão sobre o mesmo através das indagações sobre as ações de cada um/a que vivenciam e produzem este cotidiano, possibilita à construção do PPP através de um processo de elaboração coletiva, resultado de estudo, reflexão de grupos organizados, que representam a multiplicidade e diversidade de vozes dos professores e as professoras e toda a comunidade escolar. Na perspectiva de compreender, refletir, validar ou questionar o movimento do cotidiano escolar.

A construção de espaços democráticos de decisão e de propostas possibilita que a trajetória seja registrada, potencializando a análise da realidade em suas diversas dimensões, construindo uma proposta com intencionalidade de um PPP que represente o político e o pedagógico da escola, prevendo ações para superação dos desafios encontrados, construindo estratégias para garantia do direito de aprender de todos/as os/as estudantes.

O movimento de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem como compromisso questionar as estruturas de poder, de dominação e de exclusão presentes na sociedade e na própria instituição escolar. Isso inclui questionar as hierarquias, as desigualdades sociais, as formas de discriminação e outras formas de injustiça que podem afetar a educação e a formação dos sujeitos. O PPP busca promover uma educação mais democrática, inclusiva e emancipatória, que valorize a diversidade, os direitos humanos e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

O PPP existe a partir de construções coletivas e de consensos em torno de questões que envolvem a constituição da escola e de seu primeiro objetivo, que é a garantia de sua função social. Para isso, é necessário trazer para o debate as políticas específicas que envolvem a escola e a educação, para que as diversas vozes que compõem a escola estejam presentes na discussão e constituição do PPP, representando a pluralidade de ideias, as diversas culturas e a história dos que compõem a comunidade escolar.

Entendemos que para construir o processo de (re)construção do PPP, exista um compromisso da gestão escolar representada por seus coletivos (Gestor, equipes técnicas, APP e CDE), no sentido de criar estratégias para construir o processo de escuta da comunidade escolar com a intenção de compreender as realizações político pedagógica da escola e sua comunidade. Macedo, Silva e Silva (2023), ao discutirem os etnométodos político-pedagógicos, nos oferece a compreensão dos mesmos como criadores cotidianos de compreensões e realizações político-pedagógicas que nos oferecem caminhos possíveis para repensar a escola e seu PPP, ao produzirem:

Descritibilidades - condição/ação para descrever realidades político - pedagógicas com as quais convivem e das quais são autores cotidianos. Inteligibilidades - Produção de sentidos sobre as vivências e experiências político-pedagógicas. Analisibilidades - Capacidade de colocar sob análise e sob criticidade as realidades político-pedagógicas. Reflexibilidades - Condição e capacidade de voltar-se para si e avaliar ideias e ações político-pedagógicas. Sistemáticas - Condição organizativa das ações político-pedagógicas da vida cotidiana (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 51).

A abordagem proposta por Macedo, Silva e Silva (2023), que envolve as descritibilidades, inteligibilidades, analisibilidades, reflexibilidades e sistematicidades, contribui para a (re)construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) democrático, e referenciado pela comunidade escolar, que busca a partir da sua autonomia reconhece-se nos atos político pedagógicos. Nesse sentido, o processo de escuta, diálogo e reflexão realizado na escola, está intimamente ligado com a percepção de si mesmo defendida por

Freire (1979a).

Freire (1979a) nos leva a pensar que quando os integrantes da comunidade escolar forem capazes de se perceberem, principalmente os condicionamentos das estruturas sociais, políticas, econômicas que os constituem, será possível que possam operar mudanças nas suas ações. Ao se perceberem nos espaços da escola e no seu fazer, cria-se a possibilidade desses sujeitos transformarem a realidade, primando pela construção coletiva de uma escola mais democrática e socialmente referenciada, por isso a importância das construções coletivas do PPP.

A construção coletiva deve considerar a história da comunidade escolar, afirmar os fundamentos políticos e filosóficos e os valores, assegurar uma boa formação e processos constantes de vivências democráticas, a capacidade de mediar dos conflitos existentes nas relações interpessoais, primar pela capacidade inventiva e criativa de todos, conduzir com presteza processos de avaliação processual e revitalizar a gestão democrática com efetiva participação de todos os membros da escola e da comunidade onde a escola está geograficamente situada (Silva, 2003, p. 297).

Os processos coletivos são um dos instrumentos da democracia e ao se efetivar no espaço da escola, possibilita que os sujeitos possam revisar suas práticas, como Freire (2022, p. 30), destaca ao falar do processo de ensino: “a boniteza do processo é exatamente esta possibilidade de reaprender, de trocar. Esta é a essência da educação democrática”. Para Freire, revisar a prática leva a redizer o conhecimento que já temos, porque repetimos, ressaltamos e refizemos o que já sabemos.

O princípio que Freire defende nos possibilita pensar os processos coletivos existentes no interior na escola, principalmente aqueles que vão criar possibilidades de renovação do conhecimento sobre a escola e sua função social, sobre a construção de uma escola mais democrática e cidadã, Por meio de um projeto escolar que promove a leitura da realidade provocando a transformação do conhecimento de cada membro da comunidade escolar, no sentido de buscar condições para construção de uma visão crítica e reflexiva do movimento cotidiano da escola.

Os coletivos escolares ao se construírem para analisar, avaliar e propor o PPP, necessitam levar em conta a realidade que se apresenta dentro da escola, são experiências que habitam o território com saberes construídos a partir das diversas culturas que compõem a comunidade escolar. Para Veiga (2022), é importante planejar as intenções destes coletivos, do que desejam fazer ou realizar para construir uma escola humanizadora.

O PPP projeta o futuro, com base na realidade analisada, construindo no presente o

que o coletivo vai considerar importante e possível de ser executado, porque para chegar no futuro, precisamos fazer um presente diferente. Isso só pode acontecer a partir da reflexão e análise do passado, presente e futuro à luz dos conhecimentos produzidos historicamente. Segundo Freire (1979a), este processo de mudança caminha junto com a estabilidade, pois ambas resultam da ação do homem sobre o mundo e a sociedade. São práxis que respondem aos desafios do cotidiano, e possibilitam a criação de um outro mundo, outra escola, com o qual sonhamos.

É a partir da análise do movimento cotidiano e das práticas que se consolidam no interior das escolas, que novas ações são introduzidas no projeto da escola, mantendo-o vivo e atualizado, mesmo que inicialmente as propostas de ações pareçam estar em inércia. Porém, quando analisamos o movimento que a escola está fazendo, se percebe que o PPP está vivo em cada ação e em cada proposta, mesmo que elas destoam da proposta original, aquela registrada, porque o cotidiano vai gerando outras organizações e estas vão sendo refletidas à luz do PPP.

Compreender reflexivamente o movimento cotidiano significa discutir as experiências político pedagógicas que se implicam no espaço da escola. As propostas construídas coletivamente são validadas ou questionadas a partir da compreensão dinâmica do PPP. Ao fazer esta reflexão, provoca-se a comunidade escolar a perceber que os profissionais, pais e estudantes que fazem a escola são sujeitos históricos e culturais em movimento constante de mudanças, e são eles que definem, alteram e (re)constróem o PPP. Nesse sentido, vamos perceber que o “cenário político-pedagógico” (Macedo; Silva; Silva, 2023) da escola está em constante mudanças, definido, na concepção de Macedo, Silva e Silva (2023, p. 52) como “ato político-pedagógico”.

O movimento cotidiano da escola é o espaço do fazer e refazer do PPP. Esse movimento é dialético, crítico e reflexivo, porque é o movimento que leva a comunidade escolar a não dicotomizar a ação da reflexão, percebendo as suas intencionalidades e a função social da escola. Então o movimento é a consolidação das contradições que se apresentam na (re)construção do PPP, colocando sob análise a realidade, que possibilita pensar a diretividade da educação na escola. Conforme expõe Freire (2020), num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários.

É no movimento cotidiano da escola que vai se definindo os “ato político-pedagógico” (Macedo; Silva; Silva, 2003, p. 51) ganhando corpo e força, são espaços de pensar o currículo que organiza a escola e sua didática. O currículo, que segundo Arroyo

(2013, p. 10) “são os espaços onde vivenciamos nossas realizações, mal estares e até as crises da docência”. Para o autor é na sala de aula que o currículo acontece, e as escolhas que fazem, do que trabalhar, vem permeada de frustrações, desânimo, incertezas, cansaço, são experiências que tanto estudante como professor vivenciam. “Mas também vivenciam realizações, compromissos éticos políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos” e outros projetos de escola (Arroyo, 2013, p. 10).

Os campos de conhecimentos que fazem parte da escola e do PPP, são movimentos em espiral, que alteram suas perspectivas e constroem possibilidades, isso se dá a partir da cultura vivenciada, refletida e (re)contextualizada pela comunidade escolar. São processos que se realimentam no ato de fazer e de repensar o Projeto Político Pedagógico.

Segundo Libâneo (2012a, p. 39), a didática “ao realizar objetivos e modos de intervenção pedagógica” tem papel central na organização do PPP, visto que seu “objeto de estudo está centrado no processo de ensino-aprendizagem e em suas globalidades”. Para o autor, a didática está intimamente ligada com os processos e finalidade sociais e pedagógicas que acontecem no espaço escolar.

A afirmação de Libâneo dialoga com a definição de Silva (2003) quando este define o PPP como um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois polos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola.

O PPP como projeto, pode provocar uma reflexão a partir da ação educativa, que visa à apropriação das experiências humanas e sociais historicamente desenvolvidas. Voltando-se a ela para detectar sua efetivação e seu caráter de mudança, em meio às contradições vivenciadas no cotidiano escolar.

O PPP tem sido discutido por autores como Libâneo (1998, 2002, 2012), Veiga (1996, 1998 e 2021) Vasconcellos (2009), Padilha (2001), Macedo, Silva e Silva (2023). Nas referidas obras, Libâneo aborda o PPP como um instrumento de gestão democrática da escola, que envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar na definição dos objetivos, metas e práticas educativas. Veiga, por sua vez, defende que o PPP é um documento que expressa a identidade e os valores da escola, enfatizando a

necessidade de uma construção coletiva e de uma visão crítica da realidade educacional. Já Vasconcellos, aborda o PPP como um instrumento que deve refletir os princípios da educação libertadora, buscando uma prática pedagógica que promova a autonomia e a formação integral dos estudantes. Padilha enfatiza a importância do PPP como um projeto político que deve refletir os interesses e as necessidades da comunidade escolar, promovendo uma educação comprometida com a transformação social, e Macedo, Silva e Silva (2023) definem o PPP como um ato político-pedagógico, sugerindo uma abordagem que integre a dimensão política e pedagógica na elaboração e implementação do projeto.

Além de ser instituinte de um compromisso com a sociedade e a escola, o PPP referencia as ações e práticas educativas, promovendo reflexão das experiências dos diversos atores da comunidade escolar. Este instrumento também possibilita que a escola (res)signifique suas ações compreendendo o contexto em elas estão inseridas, a fim de buscar construir uma educação que ultrapasse o refazer das políticas educacionais, construindo, segundo Macedo, Silva e Silva (2023), suas próprias políticas no enfrentamento dos desafios trazidos pelas diferentes políticas para a educação e experiências que fazem parte da escola no seu cotidiano. No entendimento de Vasconcellos (1995, p. 143), o PPP possibilita o enfrentamento de forma “refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa”. “É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição”.

Nos inspirando em Macedo, Silva e Silva (2023), quando traz a importância do etnométodo político-pedagógico na (re)construção do PPP, abordamos que a escola é lugar de sujeitos que são capazes de propor, cada um com suas experiências, no seu lugar e tempo histórico. São sujeitos imbuídos do pedagógico, do vivido, do experienciado. A escola, compreendendo o PPP como movimento político pedagógico, ocupa um lugar de resistência, pois cada um traz consigo sua história e sua visão de educação, estas vão compor a história daquela escola, assumindo as consequências das produções das suas próprias práticas político-pedagógicas, definido por Freire como assunção, quando assumo as consequências da minha ação, “ensaiando a experiência profunda de assumir-se” (Freire, 2021, p. 42). Esse assumir-se vai refletir o desejo do coletivo.

O PPP como movimento de pensar a escola, só tem sentido se estiver diretamente articulado com compromissos relacionados aos interesses reais dos coletivos escolares. Esse compromisso, Veiga (2022, p. 2) denomina como “político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. Compreendemos

que só se torna possível, segundo Freire (2012, p. 118), quando se constrói “uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática”.

O PPP pode se tornar a construção coletiva que possibilita a consciência sobre a realidade vivida, construindo alertas sobre os perigos advindos dela, construindo diálogos constantes com os outros, em conversas propositivas que autorizam as mudanças. Veiga (1998, p. 5) nos leva a pensar: que quando a construção do PPP acontece no âmbito escolar e com a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional é possível refletir sobre a ação educativa, decidir coletivamente o que se almeja na escola, ter autonomia, identidade própria e uma nova organização do trabalho pedagógico.

Os docentes, carregados das suas experiências, possibilitam criar uma escola como lugar de mudanças, sem medo e com ousadia, como disse Freire (2021, p. 14) os profissionais, que estão dentro de um sistema escolar, que no momento atual apresenta muitas falhas, exigem que novas ideias possam incorporar ao seu fazer pedagógico. Pois mesmo com toda a carga de trabalho imposta a eles e elas pelo cotidiano escolar, ainda são curiosos, buscam alternativas para superar seus medos, na utopia de construir projetos de escolas ousados.

Sendo assim, é importante o envolvimento dos vários setores da educação pública na formação em serviço dos profissionais das escolas. A construção do PPP no espaço da escola é uma possibilidade real de reflexão das práticas pedagógicas, num movimento integrado, que Medel (2008), define como movimento de construção do projeto político pedagógico. Para a autora este movimento deve priorizar o diagnóstico da realidade escolar e das concepções dos coletivos que convivem com a escola, para definir estratégias que envolvem o comprometimento de toda a comunidade escolar (Medel, 2008, p. 58).

A (re)construção do PPP cria espaços de escuta e com-versação (Macedo; Silva; Silva, 2023), que possibilitam refletir sobre a realidade em que os profissionais se encontram em relação a sua prática pedagógica, levantando as possibilidades de formação continuada. Além disso, o próprio processo de (re)construção do PPP é uma experiência de formação continuada. “Um PPP escolar só se legitima se concebido da perspectiva de um encaminhamento formacional pertinente e uma experiência formativa qualificada” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 54).

De acordo com Veiga (1995, p. 15), quando o desenvolvimento do projeto político-pedagógico, acontece por meio de um planejamento participativo, os atores que fazem

parte da escola podem reinventar suas experiências, resgatar valores, refletir sobre suas práticas cotidianas, demonstrar seus saberes, dar um sentido mais amplo aos projetos coletivos, além de buscar novos/outros caminhos, possibilidades e ações. Compreendemos que este processo descrito por Veiga (1995), ao acontecer no espaço escolar pode se constituir em processo de formação, construído e vivenciado pelos envolvidos com o processo educativo da escola, com sentido explícito e compromissos definidos coletivamente.

Ao discutir o desenvolvimento do PPP a partir das práticas cotidianas, destacamos a importância do rigor científico como elemento importante para superação da compreensão ingênua. Damke (1995, p. 90) ao falar sobre o contexto teórico e concreto na perspectiva freiriana, nos lembra que o “contexto teórico é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos do ato do conhecimento”. Para Veiga (2022, p. 2), buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico.

Entendemos ser um desafio escolher um referencial teórico para as práticas pedagógicas que se materializam na escola e na comunidade escolar. Para isso é importante que os/as educadores/as estejam em constante formação, tendo acesso às produções científicas e sabendo diferenciar a que projeto de nação elas estão atreladas. Para Damke (1995 p. 91) “é, pois, no contexto teórico, tomando distância do real, que assumimos a posição de sujeito cognoscente chegamos ao conhecimento verdadeiro”. Esse processo permite chegar a um conhecimento científico em torno da realidade, possibilitando o processo de escolha dos referenciais teóricos que dialoguem com a realidade, valorizando os saberes do cotidiano.

Veiga (2022), ao questionar sobre qual o referencial teórico temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica, nos alerta:

Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente (Veiga, 2022, p.2).

O coletivo escolar ao refletir sobre as possibilidades teóricas a partir da análise das

concepções que permeiam o movimento político pedagógico no cotidiano escolar, necessita revisar os princípios constitucionais para a educação, como democracia, igualdade, liberdade, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, como estão descritos no artigo 206 do texto constitucional (Brasil, 1988). São estes que balizaram a escolha de que tipo de escola querem construir e para qual sociedade.

No contexto atual da escola, a discussão sobre o PPP ao ser inserida no cotidiano, pode levar aos seus integrantes a pensar a escola, como Veiga (2022, p. 1) estabelece: “lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo”, com uma educação que atenda a formação integral do aluno e as práticas relacionadas à gestão educacional, que organiza seu trabalho pedagógico tendo como base a sua clientela e sua comunidade.

Ao se pensar nessa realidade, a escola assume suas responsabilidades diante das faltas de políticas para educação e da efetivação das políticas existentes. Para Silva (2003, p. 299), este é nosso desafio, que podemos pensar em enfrentá-lo quando colocamos o projeto político pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção de uma escola democrática e mais inclusiva e socialmente referenciada.

3.2 A EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Os/As docentes que leem a escola hoje e atuam sobre a realidade o fazem a partir da sua constituição histórica. Para compreender as percepções dos/as docentes sobre Projeto Político Pedagógico, e problematizar os movimentos cotidianos da escola e sua função social, pretendemos mostrar o movimento que se faz em torno da educação na primeira República, e como a educação impacta na constituição da nação, em que a industrialização, a abolição da escravatura e a imigração exigiam a retomada na organização social, contribuindo para a construção da identidade do/a profissional da educação.

A trajetória da educação e da docência reflete as transformações e desafios ao longo do tempo, possibilitando (re)configuração da identidade do profissional da educação. A análise crítica desses processos históricos nos permite assimilar como as políticas educacionais, as mudanças sociais e as demandas políticas influenciaram a construção da identidade docente e conseqüentemente os “atos político-pedagógicos” (Macedo; Silva;

Silva, 2003, p. 52) no interior das escolas.

Nesse contexto, é essencial considerar as diferentes abordagens pedagógicas, teorias educacionais e movimentos sociais que constituíram a prática docente e contribuíram para a formação da identidade do professor. A compreensão desses elementos históricos é valiosa para a reflexão sobre o papel do educador na contemporaneidade e para a construção do projeto político pedagógico.

O período que vamos estudar e analisar vai se originar com o golpe militar, com o apoio da elite que estava descontente com a monarquia, principalmente em função da abolição da escravatura, em 15 de novembro de 1889, uma sexta-feira, que extinguiu o Império e eliminou consigo a Constituição existente. Urgia criar um outro regime, substituir um governo e, sobretudo dar à nação um conteúdo conforme a nova situação. Havia até mesmo uma expectativa de maior participação popular nos destinos do país. Porém a população pobre ficou cada vez mais sem benefícios.

Nasce aí uma nova perspectiva quanto à organização do país e em consequência uma esperança para a educação, porém esse simples marco cronológico não garante mudanças, pois a república se constituía, inicialmente por um conselho provisório, que teria como função legitimar a Assembleia Constituinte.

Convém lembrar – apesar das diferentes ramificações ideológicas – a profunda e vigorosa discussão havida no final do Império a propósito dos assuntos educacionais. Abrangia uma tomada de posição diante das precárias condições do sistema escolar então existente, nos seus vários graus e ramos, avançando-se na formulação de uma política nacional de educação. A República recebe uma herança caracterizada pelo fervor ideológico, pela sistemática tentativa de evangelização: democracia, federação e educação constituíam categorias inseparáveis apontando a redenção do país. A República proclamada recebe assim um acervo rico para pensar e repensar uma doutrina e um programa de educação (Nagle, 1985, p. 261).

Nagle (1985) demonstra que a questão educacional no Brasil não se constitui de fato um projeto que se caracteriza por um sistema escolar vigoroso e capaz de viabilizar a constituição da nação, pois a escolaridade era relegada a poucos. Deixa claro que este projeto está sendo passado para a República, com um legado de analfabetos que, com certeza na leitura do progresso, será um grande entrave.

O Poder Provisório teve sua participação na educação, criando o Decreto nº 6, de 19 de novembro de 1889, que extinguiu o voto censitário e impôs o saber ler e escrever como condição do acesso à participação eleitoral. Fixa, por meio do Decreto nº 7, de 24 de abril de 1890, que a instrução pública é de competência das unidades federadas, laiciza o

currículo do Instituto Nacional e cria a Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Mantinha-se o ensino oficial, porém dava-se liberdade para que escolas particulares religiosas fossem abertas. Não se tinha referência sobre gratuidade e obrigatoriedade nas escolas oficiais.

Vê-se, pois, que se o governo provisório avançou no terreno educacional a partir dos direitos civis e de uma proposta federativa, ele praticamente se omitiu em entender a educação primária, pelo menos, como terreno explícito de um dever do Estado. Esta questão ou ficaria por conta dos Estados, ou seria vista pelo congresso Constituinte (Cury, 1996, p. 73).

No dia 24 de fevereiro de 1891, a Constituição Brasileira é promulgada, e no dia 26 de fevereiro de 1891 são eleitos presidente e vice-presidente Constitucionais da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. A constituição trouxe o perfil do liberalismo e do “Estado mínimo”. Avançou no sentido da defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou nos direitos políticos e omitiu-se nos direitos sociais. “É possível dizer que a educação teria sido o único direito social insinuado no campo de direitos civis” (Cury, 1996, p. 73).

Apesar da execução de alguns planos para a educação, os primeiros anos de República foram marcados por comportamentos desalentadores, pois o regime idealizado, não trazia as proclamadas mudanças, principalmente para a educação, porém, a partir de 1915 surge um novo momento, o entusiasmo pela educação. “São ideias, planos e soluções oferecidos. Trata-se de um movimento de “republicanização da República” pela difusão do processo educacional — movimento voltado para a escola primária, a escola popular” (Nagle, 1985, p. 261).

O entusiasmo pela educação, tratou de colocar na educação muitas expectativas para a solução de diversos problemas, principalmente quanto à questão do controle social. “Neste âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação” (Carvalho, 1989, p. 9).

O projeto nasce com o caráter político autoritário, pois tinha o objetivo de forjar um povo moldado pelos anseios de ordem e progresso, por uma elite autoritária, que colocava no altar a situação moral do povo, e que para tanto, encontraríamos soluções no serviço militar e na instrução, que juntos combateriam os perigos que estavam surgindo, deveríamos repensar o Brasil e os brasileiros. A “percepção romântica dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções resulta numa superestimação do processo educacional: regenerador do homem, ele é, conseqüentemente, o regenerador de toda a

sociedade”. (Nagle, 1985, p. 261).

Regenerar esses brasileiros seria organizar o trabalho, pois as teses até então desenvolvidas sobre os negros e imigrantes, estavam sendo reorganizadas para que um novo povo fosse aperfeiçoado pela educação.

Desta perspectiva, organizar o trabalho nacional era, sobretudo — com o concurso de uma escola que disseminasse “não o perigoso conhecimento exclusivo das letras, mas a consciência do dever domiciliário” —, fixar o homem no campo, de modo a conter os fluxos migratórios para cidades e a vitalizar a produção rural (Carvalho, 1989, p. 9).

Mesmo vinculando o avanço na educação a esse tipo de problema, o entusiasmo pela educação gerou algumas reformas nas escolas e impulsos que desencadearam discussões que se expandiram além do Congresso nacional, criando grupos de educadores profissionais, multiplicando-se obras e editoras para tratar exclusivamente da questão educacional.

Outro momento significativo aparece com o otimismo pedagógico, que se caracteriza por acreditar nas virtudes e nos novos modelos. Esse movimento se realiza com os movimentos reformistas, pois o que importa é difundir a escola que reproduz um novo modelo.

Assim sendo, a forma mais acabada do otimismo pedagógico só vai aparecer a partir de 1927, quando se processa a introdução sistemática das idéias da Escola Nova, simultaneamente com a sua aplicação nas escolas primárias e normais de vários Estados; nessa ocasião surge a disputa entre os modelos da “escola tradicional” e da “escola nova” [...]. Indiscutivelmente, o otimismo pedagógico encontra a sua acabada formulação nos movimentos reformistas estaduais das escolas primárias e normais da década dos anos vinte, quando se procurou realizar o ideário do escolanovismo (Nagle, 1985, p. 264–265).

A disciplinação jurídica interpretada a partir da Constituição de 1891, levou os Estados a procurarem sozinhos cumprir seus deveres na área da escola primária e normal, que resultou na amputação tanto da administração central como das regionais. Isso induziu a um interesse tardio do Governo Federal, que só aparece quando se dá conta da situação humilhante revelada pelas estatísticas escolares, referente à escola primária. “O descaso pela educação primária (educação do povo) foi um dos mais combatidos nesse tempo; lembre-se que essa foi uma das fontes do entusiasmo pela educação, especialmente pela mediação das campanhas nacionalistas” (Nagle, 1985, p. 269).

Assim, vamos verificar um novo discurso sobre a educação, em que surge em cena um cidadão abstrato que será iluminado pela educação, deixando para trás o brasileiro doente e improdutivo, peso morto que insiste em frear o progresso. A este novo brasileiro

basta o domínio das letras, não precisando ensinar-lhes os grandes conhecimentos científicos.

Não haveria como fugir ao dilema: ou o Brasil manteria “o centro dos seus destinos, desenvolvendo a cultura dos seus filhos”, ou seria “dentro de algumas gerações absorvido pelo estrangeiro que para ele afluí”. Reintroduzia-se, assim, a questão do aproveitamento do chamado elemento nacional (Dória *apud* Carvalho, 1989, p. 41).

Algumas reformas aconteceram buscando garantir o processo educacional, se não para todos, mas para alguns, isso aconteceu no projeto de Sampaio Dória, (na Reforma de 1920) para a escola primária, que tinha como além da alfabetização a qualidade do voto a regeneração do caráter nacional, que serviu para realçar a importância da educação primária “integral”, que passou a predominar nas análises e reformas do tempo.

Estas medidas foram acompanhadas de outras, voltadas para o que era entendido como nacionalização do ensino. A questão comportava dois aspectos distintos, embora solidários: tratava-se da alfabetização e da educação moral e cívica e, por outro, de integrar o imigrante estrangeiro (Carvalho, 1989, p. 44).

A Reforma é derogada em 1925, surgindo assim uma nova organização do ensino e com isso, foram retomados alguns princípios que prevaleciam no início da República e que a Reforma havia mutilado.

O primado da qualidade impunha-se à prioridade concedida à difusão do ensino. Será uma mudança de ênfase como esta que permeará o discurso educacional dominante na segunda metade da década de 20. Nesta redefinição de prioridades, teve importantíssimo papel a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada, em 1924 (Carvalho, 1989, p. 44).

A ABE se consolidou como entidade nacional ao promover as projetadas Conferências Nacionais a partir de 1927:

Máquina persuasiva, o discurso cívico da ABE opera maniqueicamente, produzindo imagens da realidade brasileira que opositivamente se interqualificam. O presente é reiteradamente condenado e lastimado, sendo caracterizado de modo a fundamentar temores de catástrofes iminentes, que atingirão o país se a campanha educacional não obtiver os resultados desejados (Carvalho, 1989, p. 55).

O reformador social tem nessas organizações o seu lugar de emergência, se credenciando como colaboradores e tornando-se eficientes na invenção e aprimoramento de dispositivos de dominação. A ABE foi uma dessas organizações, que funcionou como instância de organização e credenciamento de reformadores sociais, que produziam um espaço de ação política. Mas funcionou também como instância de disseminação de um

saber sobre o social, em que o povo se configura numa matéria onde as elites possam projetar os seus anseios de ordem e progresso. “Amplamente forjada por rituais de constituição de corpos saudáveis e de mentes e corações disciplinados, a educação cívica era garantia de que a educação não viesse a tornar-se fator de desestabilização social” (Carvalho, 1989, p 59).

Isso levou, segundo Carvalho (1989), a uma concepção de escola que se organizava pensando na racionalização do trabalho industrial, funcionando como crivo de avaliação das propostas pedagógicas que visavam redefinir o processo de ensino e a natureza da relação professor e aluno.

O tema da organização do trabalho estava também associado a projetos de reestruturação do sistema escolar que melhor assegurassem a homogeneização e disciplinamento das populações. Ganha aqui relevo o tema da formação das elites diretoras (Carvalho, 1989, p. 63).

A expectativa de distribuição racional da população nas atividades urbanas e rurais levou a um fenômeno que se iniciou na década de 1920, que representa aspectos mais amplos dos fenômenos sociais, foi o esforço para a ruralização da escola primária e normal. Isso se traduzia na valorização da Escola Regional. Gerado por uma utopia que a vida no campo era mais saudável e que as cidades induziam aos vícios. “A Escola rural era uma espécie de antídoto largamente receitado contra o *congestionamento das cidades*” (Carvalho, 1989, p. 65, grifo do autor).

Surgem aí as primeiras tentativas de se criar as escolas rurais, com a tarefa de formar a mentalidade de acordo com a ideologia nacional, que seria: o Brasil é um país essencialmente agrícola. Essas intenções vêm carregadas de leituras que nos mostram o medo que a elite tinha de perder o controle sobre a população, principalmente a urbana. Isso nos é demonstrado nas falas e propostas feitas por D. Amélia de Rezende Martins que, no seu projeto de organização social, que seria desenvolvido como Ação Social Brasileira e apoiado pela ABE, tinha a intenção de reorganização do espaço e redistribuição do tempo com intervenção no cotidiano, visto que o operariado era tido como animais e seu modo de vida era sujo, doente e cheio de vícios.

Erradicar “formigueiros pululantes”, “torpes espeluncas”, “antros de miséria física e moral”, “tocas ignóbeis”, “infelizes que vegetam nas favelas”, “crianças enfezadas e imundas” era a missão que se propunha à beneficência sem dispensar, evidentemente, o concurso da escola e da polícia (Carvalho, 1989, p.74, 76).

A imoralidade da alta sociedade aparece como sintoma da contaminação de doenças

e de sujeira advindas da classe operária. E para combater seria necessário pensar um projeto que fornecesse exemplos de educação e de moral. Para isso surgem as festas escolares que são propostas que dariam muitas lições de moralidade, para que não se corra o risco de levantes e sangue brasileiro derramado.

Nesse contexto e com os mesmos propósitos surgem alternativas, tais como a valorização da escola técnico-profissional, que já existia desde o Império e ganha força no projeto social através da educação e que tem em seus objetivos a regeneração da população através do trabalho. Outra foi a iniciativa que é demonstrada por meio do Decreto nº 7566, de 1909, determinando a criação, em cada uma das capitais dos Estados, de uma escola de aprendizes artífices, destinadas a ministrar o ensino profissional primário gratuito, que tinha o caráter assistencial.

Isso acontecia enquanto se processavam as reformas da escola secundária e superior, estas instituições consideradas inseparáveis, que formavam um subsistema autônomo no sistema escolar brasileiro, pois havia total dependência da escola secundária em relação à escola superior, que sofreu várias reformas no decorrer deste processo. Os processos apresentados acima foram perpassados pela penetração da Escola Nova.

A propagação do ideário escolanovista processa-se juntamente com o movimento reformador, que lhe prepara o terreno, pois este expressa críticas ao modelo tradicional de escola. As novas idéias se desenvolvem, antes de tudo, em sua dimensão metodológica, com destaque, no processo de ensinar-aprender, do concreto, da observação e da atividade do aluno. É nesse contexto que o movimento reformista vai aos poucos derivando para um movimento também remodelador, isto é, quando o entusiasmo pela educação dá origem ao otimismo pedagógico (Nagle, 1985, p. 284).

A posição do otimismo pedagógico comprometido com o ideário da Escola Nova levou a uma substituição do modelo político por um modelo de natureza pedagógica que instalou-se no País como processo de pensar a organização da sociedade por meio da educação, como se esta fosse redentora de todos os problemas que a elite brasileira elegia como graves, para que não houvesse um desequilíbrio social, ou até mesmo uma revolta por parte da população — os operários e os desempregados em estado de miséria — essas ações também levaram a organização dos profissionais da educação, que também atuaram na constituição desse processo.

Diante desses pontos levantados podemos perceber que a educação em nosso país, nesse período, foi pensada não por que se achava importante educar o povo, mas como instrumento de reorganização do poder das elites em torno das novas situações que se

apresentavam diante da constituição da nação. Esses autores buscaram nos mostrar que o processo educacional passou por várias mudanças, porém todas surgiram das necessidades das elites e não das necessidades da população.

A educação era vista como uma grande parceira no processo de regeneração de um povo, marcado no entendimento daqueles que detinham o poder, por muitos vícios e doenças, que poderiam colocar a perder o grande sonho de Ordem e Progresso. Discutir este momento da história da educação brasileira é importante para que possamos compreender a escola atual, seus sentidos e significados.

3.3 APARÊNCIA E ESSÊNCIA: DIMENSÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO QUE SE OBJETIVAM NO COTIDIANO ESCOLAR

Para discutir o projeto de escola ou um projeto de escola é necessário primeiro que reconheçamos a articulação das dimensões sociológicas, políticas e pedagógicas deste projeto, procurando entendê-las na sua totalidade, buscando abarcar esse projeto na realidade e como estas dimensões se objetivam no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, nas ações da gestão e nas relações com a comunidade escolar. Hoje dizemos que vivemos uma crise de sentidos e significados da escola e que essa nos leva, ou nos provoca, a pensar: qual a finalidade, qual a função social da escola?

Na tentativa de compreender esta crise de sentidos, trago o que Libâneo (2020) discute sobre as influências dos organismos multilaterais na desconfiguração da função social da escola. Quando interferem no sentido da escola, com suas políticas de “educação para todos”, principalmente nas escolas que já promovem as condições institucionais, curriculares e pedagógicas para a apropriação do conhecimento social e historicamente construído, que buscam alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

A discussão proposta por Libâneo nos leva a refletir sobre o papel da escola dentro do contexto da sociedade capitalista e neoliberal, que está permeada por questões como o racismo estrutural, preconceitos, violência contra mulheres, pessoas negras, pobres, deficientes e da comunidade LGBTQIA+, além da desvalorização dos/as profissionais da educação e das condições precárias de trabalho e estudo.

Nesse território, habitado por diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar, surge a necessidade de repensar o compromisso da escola com sua função social. Isso implica em desenvolver estratégias para compreender esse espaço no contexto de sua época

e história, considerando as diversas culturas presentes. Um aspecto fundamental desse processo é a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que deve ser realizado com o compromisso de dimensionar os impactos de suas ações na formação dos alunos e na produção do conhecimento escolar.

Ao trazer para o debate o contexto da escola, questionamos os sentidos e significados da escola hoje construída pela sociedade, que afetam diretamente estudantes, professores e professoras e familiares, na construção de uma formação humanizadora. Para Freire (2008), só poderia acontecer pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social e ideológica, pois sua concretização é sempre processo, e sempre de vir.

Para entender este formato de escola, como educação formal que reforça as desigualdades, vamos analisar a escola na modernidade, que nasce junto com a Revolução Industrial, com a criação das fábricas. Esse processo rompe com a produção artesanal e que dá vida à produção fabril, gerando a divisão social do trabalho, construindo valores ideológicos dominantes pautados na produção do capital, para ser reproduzido através da educação, nas escolas.

Com esse modelo de organização do trabalho, surge um novo homem, que vai exigir um outro modelo de escola. Esse surgimento está pautado numa bandeira do ideal da Revolução Francesa de igualdade, liberdade e fraternidade. Com um projeto de educação que se pauta na ciência, na indústria moderna e também numa política de educação que visa ao direito do cidadão e que é dever do Estado garantir através da educação pública para todos.

Nesse sentido, existe uma ruptura com a sociedade feudal, e surge um novo modelo de organização social e novo modo de vida, e para que esse novo modo de vida se organize, o conhecimento é um elemento fundamental e a escola assume um papel importante na constituição deste novo modo de vida, cumprindo uma função social determinante.

Alves (2006), fundamentado nos estudos de Anibal Ponce, apresenta dois projetos de escola:

uma para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade [...] ao longo do processo de construção da escola para todos, entre fins do século XVIII e primeira metade do século XIX, os pedagogos burgueses teriam erigido não uma escola igualitária, mas, sim, uma escola dualista. Pestalozzi, Basedow, Filangieri e Herbart, entre outros, ao tentarem construir a escola burguesa, prometida pelo Iluminismo, depararam-se com a existência das classes sociais. O impacto gerado por essa constatação os teria levado, inevitavelmente, a fazer concessões e justificar a criação de dois tipos distintos de

escola: uma para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade (Alves, 2006, p. 21).

As escolas vão ser cunhadas a partir desse modelo de estrutura fabril, com uma valorização na transmissão do conhecimento, organização necessária para produção do capitalismo. A escola se organiza através da realidade social em que está inserida, e vai se configurando num outro espaço de constituição de saberes, voltados para consolidar a estrutura necessária para efetivação da nova organização do trabalho.

Exemplo clássico desta representação da organização fabril dentro das escolas, estruturando esse modelo ideológico, são os sinais sonoros criados para identificar a entrada e saída da escola, bem como o intervalo “recreio”, que reproduzem os mesmos padrões de organização das fábricas, em que o trabalhador tem horário para se alimentar, horário para ir ao banheiro, os tempos são definidos de acordo com as necessidades da produção. A escola se organiza dentro desse modelo de fábrica, para garantir a estrutura que o capital necessita, com o objetivo de consolidar este modelo de organização do trabalho.

O professor tem como papel central a efetivação e consolidação, através das práticas pedagógicas, dos padrões instituídos e constituintes dos modelos de escola estruturados a partir do modelo da fábrica. Para Alves (2006), esse modelo de escola simplificou a formação dos professores, e sua prática pedagógica, com os manuais didáticos, que eram usados como ferramentas de trabalho, que reproduzia a divisão do trabalho no plano educacional, seguindo a proposta de Comenius.

Porém é importante ressaltar que no Brasil, durante a Revolução Industrial, no século XVIII, ainda éramos colônia de Portugal, que trazia em seu pacto colonial a proibição da abertura de indústrias. Em função disso, não produzimos, só podíamos adquirir os produtos manufaturados vindo de Portugal. Foi praticante um século depois, que o Brasil começou a adotar a forma de produção no modelo industrial, entre o final do século XIX e o início do século XX.

Somente na década de 40 do século XX, no governo Vargas, é que vamos ter por parte do Estado, incentivos para a criação de empresas estatais brasileiras. Na educação também não foi diferente, o modelo pautado na Revolução Francesa chega junto com expansão das fábricas.

No Brasil a preocupação com a educação surge com mais ênfase em 15 de outubro de 1827, quando foi criada através da Lei Geral, a escola de primeiras letras para meninos

e meninas, foi nesse momento que o estado começou a criar uma organização escolar. Essa escola ainda não tinha uma duração específica de ensino no formato de 4 anos. Nesse período, o número de crianças que frequentavam a escola era pequeno, em função da própria organização familiar e do trabalho fortemente rural.

Em 1834, o Ato adicional atribuiu aos governos das províncias a responsabilidade de organizar o ensino primário e o governo central ficou responsável pelo ensino secundário, que era muito limitado, não sendo acessível a todos/as, extremamente seletivo, os estudantes tinham que fazer o exame de admissão, com nível de exigência alto para acessar este nível de ensino (Castanha, 2006)

Em função dessa descentralização, existia uma diferenciação entre a oferta do ensino primário entre as províncias. O reflexo dessa Lei é observado até hoje na organização do ensino, a exemplo de como se dá: o Município é responsável pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Estado pelo Ensino Médio e o Governo Federal pelo Ensino Técnico e Superior, com cooperação entre os entes federados.

Nesse primeiro tempo decorrido, a escola cumpre uma função social, bastante específica de garantir às elites brasileiras acesso ao ensino superior fora do País, dando continuidade ao poder de uma classe sobre a outra, e de uma raça, sobre a outra, pois ainda estávamos mantendo os povos negros escravizados.

Para compreender este processo de escravização e suas consequências para a exclusão da escolarização para a população negra, Grada Kilomba (2019) nos ajuda a refletir sobre o contexto brasileiro ao apresentar uma rigorosa discussão em torno das diferenças entre racismo estrutural, racismo institucional e racismo cotidiano. Para a autora, o racismo estrutural é definido e revelado a partir e em nível em que as pessoas negras são excluídas na sua maioria das estruturas sociais e políticas. No caso do racismo institucional, ela fala que não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado, é um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas, como nas agendas educacionais, mercado de trabalho, justiça criminal entre outros, colocando o sujeito branco em vantagens em relação aos outros grupos raciais. No racismo cotidiano ela se refere a todos os vocabulários, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que coloca o sujeito negro não só como outro ou outra, mas também como “outridade”. A pessoa negra é usada como tela para projeções do que a sociedade branca tornou como tabu, que gera nos corpos negros um depósito para medos e fantasias brancas do domínio da agressão ou da sexualidade (Kilomba, 2019).

Na continuidade da discussão sobre o contexto social brasileiro, Fonseca e Barros (2016, p. 43) analisa algumas visões sobre os negros e escola:

Na verdade, a visão de Mario Maestri (2004) é muito semelhante àquela que encontramos em José Antônio Tobias (1972). Ambos reafirmam que os negros não podiam frequentar escolas. Além disso, colocaram no centro da análise a figura dos escravos, concebendo a educação apenas do ponto de vista de um processo de subalternização que tinha como finalidade o adestramento dos cativos. Tobias (1972) compreendia que semelhante processo estava vinculado às práticas religiosas, enquanto Maestri (2004) destaca a violência como seu elemento central.

Para Kilomba (2019), no racismo, estão presentes, de modo simultâneo, três características que são a construção da diferença e sua associação com uma hierarquia, que vão formar o que também é chamado de preconceito. Esses processos são acompanhados pelo poder: histórico, político, social e econômico. É esta combinação entre o preconceito e o poder que forma o racismo. Nesse sentido, percebemos que a escola que nasce no Brasil, ainda enquanto existe escravidão, nos leva a identificar que a sua função não era incluir o povo negro, escravizado na sociedade. A escola não tinha esse compromisso.

Nesse sentido, no entendimento de Kilomba (2019), o racismo é a supremacia branca, porque os outros grupos raciais não possuem esse poder. “O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde entre outros.” (Kilomba, 2019, p. 76).

Retratar a escola e seus projetos, requer voltar 5 anos após a promulgação da lei de libertação das pessoas escravizadas, em 1893, com a criação dos grupos escolares, com construções caracterizadas uniformemente, prédios construídos para organizar o ensino primário que também não atendia todas as crianças, pois se concentrava nos centros urbanos, excluindo dos seus espaços aqueles que viviam no campo, que nesse momento histórico eram maioria.

Somente 38 anos depois, com a reforma de Francisco Campos, em 1931, com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que se organizou os níveis de ensino primário e secundário e o registro dos professores junto ao ministério da educação. Nesse momento, houve a expansão de escolas particulares. Com o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, o ensino secundário teve uma mudança na reorganização, sendo transformado em dois ciclos, o primeiro constituído por quatro anos, o ginásio e seguido por três anos.

Ao retratar as reformas de 1931 e 1942, vamos identificar a gênese do projeto de

sociedade de classe que vem se concretizando no final do século XX a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, que gerou políticas públicas para a educação básica. Libâneo (2012c, p. 16), ao discutir as políticas hegemônicas advindas do Banco Mundial, vai nos apresentar uma diversidade de posições sobre os objetivos e as funções da escola no Brasil na atualidade, dando destaque à dualidade na escola brasileira, que se manifesta entre um extremo focado no conhecimento e tecnologia, direcionado aos filhos de famílias abastadas, e outro voltado para o acolhimento e integração social dos menos privilegiados, com ênfase em missões assistenciais e de apoio às crianças.

A partir da década de 1940 e 1950, do século XX, aconteceu uma forte expansão das escolas secundárias, mas ainda era um nível de ensino que não era acessível a toda população. Só foi perdendo o caráter elitista, aos poucos, com o aumento de instituições públicas e particulares, tornando-se mais acessível. No Brasil a expansão da escolarização só ocorreu no Brasil 82 anos após a promulgação da Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A escola na sua trajetória foi se constituindo e com ela muitas outras relações e conhecimentos, porque ao existir a necessidade de educar as crianças, surge a necessidade do/a professor/a, e ao surgir a necessidade do/a professor/a, também se revela a necessidade da formação do/a professor/a, e ao surgir todas essas necessidades, surge a necessidade de reflexão sobre a escola e seu PPP. Tal complexidade envolve a criação das escolas, cria também o seu sentido para a sociedade e sua função social.

A complexidade de pensar e fazer a escola, ocupa muitos trabalhadores/as, professores/as, diretores/as, supervisores/as, entre outros. Com isso percebemos que a escola além de ter a função social de formar as crianças e jovens para a sociedade e para o mercado de trabalho, com a responsabilidade de transmissão do conhecimento, também têm uma função na sociedade da produção de trabalho, de criar um vasto mercado de trabalho, fortalecendo nessa estrutura a divisão social do mesmo, vinculado a produção do espaço escolar. Gómez (1998), ao tratar sobre o processo de socialização na escola para o mundo do trabalho, admite que esse processo enfrenta fissuras devido às características plurais e contraditórias do mercado de trabalho contemporâneo. A simplificação e especialização do trabalho autônomo exigem da escola o desenvolvimento de habilidades divergentes das demandadas pelo trabalho assalariado e burocrático, desafiando sua estrutura homogênea. Nas sociedades avançadas, a escola enfrenta demandas diferenciadas

e contraditórias na esfera da ocupação econômica, começando a romper o isomorfismo entre as relações sociais na aula e no mundo da produção.

A escola, como instituição social, conforme Gómez (1998), não pode eliminar completamente as desigualdades provocadas pela sociedade de livre mercado, mas pode atenuar seus efeitos e desafiar a ideia de sua inevitabilidade. Para isso, é crucial adotar uma política radical de compensação das consequências individuais da desigualdade, substituindo a lógica da homogeneidade pela da diversidade. Isso implica questionar modelos uniformes de trabalho acadêmico que tendem a perpetuar a discriminação social.

Além disso, o processo de socialização na escola não é linear nem mecânico, mas sim complexo e marcado por contradições e resistências. No cotidiano da escola, há trocas de ideias, conhecimentos, valores e interesses, negociados explicitamente ou de forma velada nos seus PPPs. Para Gómez (1998), mesmo em aulas com disciplina aparente, as resistências subterrâneas minam os processos de aprendizagem pretendidos, influenciando o pensamento e comportamento dos alunos de maneira contrária ao esperado pelo professor/a.

Segundo Gómez (1998), a escola tem como principal finalidade a socialização para preparar os alunos para sua integração no mercado de trabalho e formar cidadãos para participação na vida pública, essa perspectiva é defendida por diversos autores e correntes da sociologia da educação. Desde as abordagens funcionalistas até as perspectivas marxistas e estruturalistas, há um consenso de que, especialmente nas sociedades industriais, a escola tem como função primordial a preparação dos indivíduos para o mundo laboral.

No Brasil, a visão de preparação dos indivíduos para o mundo laboral vai se expandir e ganhar potência com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa lei reorganiza o ensino no país, com a criação de um grupo de disciplinas comuns e modalidades de ensino, gerando uma reorganização do trabalho docente e da formação do/a professor/a. O termo ginásio se disseminou completamente, mas somente com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que se tem escolaridade obrigatória de 8 anos com a prerrogativa de atender todas as crianças brasileiras. Na Lei nº 5.692/1971, o antigo ensino primário e secundário será transformado em 8 anos de escolarização, com a denominação de Primeiro Grau.

O Segundo Grau, que não é obrigatório, ganha um caráter técnico, com uma ampla

criação de cursos pelo país, atendendo as necessidades locais do mercado de trabalho. A formação dos/as professores/as para o Primeiro Grau (fase inicial, os quatro primeiros anos) era feita no Segundo Grau, no curso de Magistério. A escola amplia sua função social, tanto na produção de mercado de trabalho relacionado à produção da escola, como na constituição da sociedade brasileira, que leva à constituição de outras exigências do mercado de trabalho e a escola precisa se reorganizar para atender as demandas do capital.

Os componentes da vida acadêmica e social na escola estão inter-relacionados, influenciando a forma como a atividade acadêmica é concebida e as relações sociais são organizadas. Aspectos como seleção de conteúdos, organização das tarefas, espaço e tempo, valorização do trabalho dos alunos, distribuição de recompensas, participação dos alunos na formulação de normas e clima de relações sociais são cruciais para assimilar os mecanismos de socialização na escola. Analisar esses fatores permite compreender o grau de autonomia ou alienação dos/as alunos/as em relação aos processos escolares e suas consequentes habilidades e comportamentos para resolver problemas na interação social dentro do ambiente escolar (Gómez, 1998).

Com a redemocratização do Brasil em 1985 e a promulgação da Constituição de 1988, houve uma redefinição significativa do papel da educação no país. O Art. 205 da Constituição Federal menciona a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, enfatizando sua promoção com a colaboração da sociedade. Isso implica em uma série de mudanças e reorganizações nas escolas, que visam atingir os objetivos estabelecidos pela constituição (Brasil, 1988).

Com a reorganização escolar estabelecida pela Constituição Federal de 1988, as escolas brasileiras são incentivadas a promover o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, além de prepará-los para a cidadania através da educação em valores como democracia, ética e direitos humanos. As instituições educacionais devem também oferecer qualificação para o trabalho, incluindo programas técnicos e profissionalizantes, para atender às demandas do mercado e garantir uma vida produtiva aos estudantes. Este novo modelo escolar propõe uma colaboração ativa com a sociedade, formando parcerias com empresas, ONGs, universidades e outras entidades, e enfatiza a inclusão e acessibilidade, garantindo que todos/as os/as alunos/as, sem distinção, tenham acesso à educação de qualidade. Essas mudanças exigem adaptações nos currículos, métodos de ensino, avaliações e na estrutura física e organizacional das escolas, visando uma abordagem educacional democrática e

socialmente referenciada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, representou uma evolução significativa na legislação educacional brasileira após a Constituição Federal de 1988. Essa lei não apenas reforça os princípios constitucionais sobre educação, mas também estabelece as bases para uma escola mais democrática. Um dos seus principais focos é a gestão democrática do ensino público, conforme estabelecido no Artigo 3º, inciso VIII, e reiterado no Artigo 14, incisos I e II. Esses artigos enfatizam a importância da participação dos/as profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e a inclusão das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou órgãos equivalentes. Tais medidas visam promover uma maior colaboração e responsabilidade compartilhada no processo educativo, fortalecendo o vínculo entre escolas e suas comunidades (Brasil, 1996).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), introduziu mudanças significativas na estrutura da educação brasileira ao estabelecer a Educação Básica, organizada em etapas que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Com essa reformulação, o que anteriormente era conhecido como Primeiro Grau foi renomeado para Ensino Fundamental, e o Segundo Grau passou a ser chamado de Ensino Médio. Além disso, a LDB ampliou a obrigatoriedade do ensino, que passou a ser exigida dos 4 aos 17 anos, garantindo assim uma educação contínua e abrangente para todas as crianças e adolescentes.

No Brasil, a trajetória da educação infantil evoluiu significativamente ao longo do tempo. Inicialmente, o foco estava em atividades físicas em parques infantis, com a ideia de que as crianças deveriam aproveitar a infância. No entanto, a partir dos anos 70, houve uma expansão significativa de creches e escolas de educação infantil, conhecidas então como pré-escolas. Essa expansão refletia uma crescente valorização da educação nessa fase da vida. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação infantil ganhou ainda mais importância, consolidando-se como uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças. Desde então, a abordagem tornou-se cada vez mais pedagógica, e a educação infantil passou a desempenhar um papel social crucial, integrando uma parcela da população que anteriormente estava menos contemplada no sistema educacional.

Nas diversas escolas que foram se constituindo no Brasil, a função social da escola foi se modificando. Passando de uma escola para atender as necessidades da elite, para uma

escola de massas para atender todas as crianças brasileiras. No Brasil, a escola pública enfrenta um dualismo marcante. De um lado, há escolas voltadas para os filhos dos ricos, focadas no conhecimento, aprendizagem e uso de tecnologias avançadas. Do outro, escolas destinadas aos mais pobres, que assumem funções sociais e assistenciais, priorizando o acolhimento e a integração social. Esse dualismo reflete uma divisão profunda em como a educação é concebida e entregue, indicando uma polarização entre missões educacionais e sociais dentro do sistema escolar brasileiro (Libâneo, 2012c).

Certamente, a diferenciação entre escolas voltadas para ricos e pobres no Brasil pode ser rastreada até os movimentos reformistas e a expansão das escolas particulares. As reformas educacionais históricas instauraram uma divisão mais acentuada entre escolas públicas e privadas. José Carlos Libâneo (2012c), em suas análises, ressalta como as políticas educacionais frequentemente adotam medidas que parecem evasivas ou insuficientes para resolver as disparidades educacionais.

Desde os anos 1990, o Brasil tem experimentado uma série de reformas educacionais influenciadas por diretrizes neoliberais e internacionais, como a Declaração de Jomtien, focadas na adaptação da escola às necessidades básicas de aprendizagem e na convivência social. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003) reflete essa tendência, enfatizando competências fundamentais para a integração social, política e econômica. Medidas como a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Fundeb, entre outras, procuraram reorganizar a educação para atender essas diretrizes, priorizando a função social da escola sobre a cognitiva. Estas reformas foram consolidadas e ampliadas durante os governos subsequentes, incluindo ações como avaliações em larga escala e o fortalecimento da formação de professores/as. Essas mudanças foram inspiradas por modelos internacionais que promoviam a progressão escolar como um direito social, deslocando o foco do conteúdo acadêmico para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Esse diálogo entre a história das reformas educacionais e a crítica contemporânea de Libâneo ilumina como o dualismo educacional no Brasil pode ser visto como um reflexo de políticas de longa data, que falharam em equalizar as oportunidades educacionais entre ricos e pobres (Libâneo, 2012c).

Para construir sentido a escola e a sua função social os professores têm uma responsabilidade e uma função, que é definida pelas legislações que organizam a carreira, o ensino e o currículo. O artigo 13, da Lei nº 9.394/1996, descreve de forma explícita as responsabilidades dos/as docentes, enfatizando sua importância fundamental na elaboração

e implementação do projeto educacional, bem como no apoio ao desenvolvimento dos alunos. Esse artigo concebe o/a professor/a não simplesmente como um transmissor/a de conhecimento, mas como uma peça central na execução da proposta pedagógica da escola, o que assegura um ensino de qualidade que atenda às necessidades dos estudantes. Entre as responsabilidades definidas, os/as professores/as participam ativamente na elaboração da proposta pedagógica, o que lhes permite influenciar o planejamento e a definição dos objetivos educacionais, refletindo as necessidades dos/as alunos/as e suas próprias competências. Eles também são encarregados de desenvolver e seguir um plano de trabalho que esteja alinhado com o PPP da escola, garantindo um processo educacional referenciado. Além disso, é esperado que os/as docentes se comprometam com o aprendizado dos alunos/as, implementando estratégias de recuperação para aqueles com menor rendimento e garantindo que ninguém seja deixado para trás. Os/As professores também devem cumprir os dias letivos e horas-aula estabelecidos, participando integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Por fim, a colaboração com as famílias e a comunidade é essencial, fortalecendo a conexão entre a escola e o ambiente externo para um suporte educacional mais abrangente. Todas essas responsabilidades sublinham o papel multidimensional dos professores, que é crucial para a oferta de uma educação qualificada e multirreferenciada.

Essa função docente é caracterizada por meio da mediação e estratégias didáticas pedagógicas, que vão atribuindo sentido ao que se faz na escola, construindo a relação entre sujeitos e significados, conteúdo e práticas. O papel do/a professor/a dá sentido ao papel da escola, e é fundamental porque pode questionar práticas, conhecimentos, valores sociais, significados de escola que estão cristalizadas e colonizadas que podem ser reconstruídas, reconfiguradas.

Para Gómez (1998), a diversidade pedagógica é crucial para compensar as desigualdades na escola. A igualdade de oportunidades requer um tratamento educativo adaptado às diferenças de partida dos/as alunos/as. A escola deve garantir o sucesso de cada aluno, trabalhando a partir de suas necessidades individuais. O ensino obrigatório deveria começar na infância para maximizar a eficácia compensatória. O desafio educativo é mitigar os efeitos da desigualdade e capacitar os/as alunos/as para enfrentar o mundo social.

O currículo e a prática docente são elementos centrais nas dinâmicas de poder, saber e identidade dentro das instituições educacionais, constituindo-se como territórios de

disputa constante nas escolas e salas de aula. Essas disputas são refletidas nas escolhas de conteúdo, nos métodos pedagógicos adotados e na interação entre professores e alunos. A formação de um currículo não é um processo neutro, mas sim carregado de valores e perspectivas que podem perpetuar hierarquias e exclusões. Da mesma forma, as práticas docentes podem reforçar ou desafiar as estruturas de poder existentes, influenciando diretamente a construção de identidades e saberes dos/as alunos/as.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível que as comunidades escolares se engajem em processos de formação continuada que adotem uma perspectiva dialógica e democrática. Para Macedo, Silva e Silva (2023), o compromisso com a formação vai além da simples implementação de dispositivos didáticos, exigindo um entendimento profundo e responsivo das necessidades e contextos específicos dos aprendizes. O autor defende que a formação pode passar pela (re)construção de um PPP formacional referenciado, integrando saberes sociotécnicos, éticos, políticos, estéticos e culturais (Macedo; Silva; Silva, 2023).

São possibilidades de formação que permitem a reflexão crítica sobre as próprias práticas e conteúdos ensinados, buscando identificar e superar os resquícios de pensamento colonizador e atitudes discriminatórias. Ao promover um espaço para o diálogo e para a construção coletiva do conhecimento, essas formações podem contribuir significativamente para a descolonização do saber, reconhecendo e valorizando as diversas vozes e perspectivas culturais presentes no ambiente educacional.

Esse processo de descolonização é urgente e necessário, conforme discutido por Kilomba (2019), que aponta o colonialismo como uma imposição da autoridade ocidental sobre as terras, modos de produção, governos, saberes, línguas e culturas indígenas. Grada critica o controle acadêmico predominante, muitas vezes exercido por acadêmicos brancos que estabelecem suas perspectivas como universais, destacando que o que é frequentemente encontrado na academia não é uma verdade objetiva e científica, mas o resultado de relações desiguais de poder que estão intrinsecamente ligadas à “raça”. Portanto, uma abordagem educacional que reconhece e desafia essas dinâmicas de poder é fundamental para a construção de um espaço de aprendizagem verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Para refletir sobre a (re)construção do PPP no processo de descolonização, necessitamos revisitar para desconstruir certas relações que estão no cotidiano escolar, como relações hierárquicas e autoritárias, padronização curricular rígida, avaliação como

controle, desvalorização do contexto do aluno e relações excludentes e discriminatórias. A desconstrução de práticas arraigadas no ambiente escolar é essencial para explicitar o sistema educacional vigente e excludente e buscar construir uma ideia de escola que pense o fenômeno de aprender na perspectiva da significação da experiência dos/as estudantes e da comunidade escolar, com o intuito assimilar a necessidade de uso de metodologias mais dialógicas e participativa, compreendendo a “interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem” (Thiesen 2008, p 550), que reconhece os/as alunos/as como sujeitos/as ativos no processo, desnaturalizando as relações deste cotidiano escolar, refletindo sobre esses conteúdos, que são reais, que são concretos e que são vivenciados no cotidiano.

Para Thiesen (2008), atualmente, as aprendizagens mais cruciais para estudantes e educadores envolvem integrar conhecimentos anteriormente dicotomizados, reconectar o que foi separado, problematizar dogmas e questionar verdades impostas como absolutas. Essas tarefas representam desafios centrais para as escolas no contexto de uma educação interdisciplinar e complexa.

Salientamos a importância de (re)construção PPP que reflitam as condições locais e globais dos cidadãos, abordando as complexidades do mundo atual e integrando as questões de direitos humanos em um contexto tanto urbano quanto global. Isso implica uma abordagem educacional que não apenas responde às necessidades imediatas, mas também considera a interconexão de saberes em uma perspectiva mais ampla e cosmopolita (Macedo; Silva; Silva, 2023).

Compreendemos a importância da escola como um espaço dinâmico de conhecimento, que deve repensar conteúdos e significados na busca por repensar e discutir a transformação da sociedade, considerando a subjetividade humana. Esta visão complementa e se alinha com Thiesen (2008), sobre a escola ser um ambiente de vida e um meio de acesso à cidadania, criatividade e autonomia. O autor enfatiza que a escola não deve ser vista apenas como uma preparação para a vida, mas como uma vivência em si, necessitando de uma organização curricular e pedagógica que acolha e reflita a diversidade de vozes, culturas e experiências. A escola deve ser uma instituição interdisciplinar, que transcende a mera entrega de conteúdo acadêmico, e se foca na formação integral do indivíduo dentro de um contexto social complexo e plural.

Para discutir as possibilidades de enfrentamento que podemos assumir enquanto escola, Kilomba (2019), ao fazer uma discussão sobre o conceito de margem, que se inspira

em hooks (2019) no livro *Teoria feminista: da margem ao centro*, vai nos mostrar algumas possibilidades de enfrentamento deste lugar que a escola pública ocupa de marginalizada. Por meio dessa discussão, Kilomba coloca que a margem não deve ser vista apenas como espaço periférico, de privação, mas com um espaço de resistência e de possibilidades.

O que para Kilomba (2019) configura o espaço de criatividade e novos discursos críticos, e é nesse lugar que se nutre a capacidade de resistir à opressão, e de transformar, e de imaginar mundos alternativos e novos discursos. Traz a margem como uma posição complexa que incorpora mais de um local, a margem é tanto um local de repressão como um local de resistência. Enfatiza, que é preciso criar papéis fora dessa ordem colonial, considerando a descolonização de nossas mentes e imaginações para aprender a pensar e ver tudo com novos olhos a fim de entrar na luta como sujeitos e não como objetos.

Observando os espaços escolares e as trajetórias escolares nesses últimos 30 anos, percebemos que as relações que se dão na escola entre professores/as e estudantes, ainda são relações que precisam ser repensadas, que precisam ganhar sentido e significados. Para que isso possa acontecer, existe a necessidade de a escola e seus coletivos construir o seu projeto coletivamente, um projeto que não se distancia da realidade da sua comunidade escolar, mas também não se distancia da realidade da sociedade, com objetivos a serem alcançados pela comunidade, que discutem as potencialidades dos coletivos escolares.

A visão apresentada por Kilomba (2019) ressalta a escola como “ambiente de vida” como um espaço crucial para a criatividade e o desenvolvimento de reflexões críticas que proporcionam a resistência à opressão e a transformação social. Este conceito de escola como um local de resistência e repressão simultaneamente sugere uma dualidade em que educação pode tanto perpetuar sistemas existentes, como o projeto de escola apoiado pelo “espantoso crescimento da participação da gestão não estatal e privada em políticas curriculares dos sistemas públicos de ensino” (Thiesen, 2018, p. 4), quanto desafiar e remodelar essas estruturas como sugere Kilomba (2019).

A partir da discussão feita por Kilomba (2019) e Thiesen (2018) é evidente que historicamente, tais sistemas foram estruturados para sustentar e validar projetos sociais que atendem principalmente aos interesses de grupos hegemônicos vinculados ao “nosso capitalismo dependente e subordinado” (Frigotto, 2009, p. 74). Esta função dos sistemas educacionais reflete a ordem colonial mencionada por Kilomba, na qual as estruturas de poder e conhecimento são criadas e mantidas para perpetuar certas ideologias e práticas.

Portanto, para repensar o papel dos sistemas de ensino à luz da perspectiva de

Kilomba (2019), é crucial considerar a descolonização das mentes e das imaginações. Isso envolve uma reavaliação e, muitas vezes, uma reestruturação dos currículos e práticas pedagógicas para que eles não apenas respondam a uma visão de mundo diversificada e inclusiva, mas também capacitem os/as estudantes a atuarem como sujeitos críticos e transformadores da realidade. A descolonização implica dismantlar os legados da dominação e abrir espaço para múltiplas perspectivas e vozes, transformando a educação em um verdadeiro campo de luta pela equidade e justiça social.

O regime capitalista, ao longo dos anos, tem demonstrado uma crescente incorporação de pautas progressistas, como evidenciado pelas políticas sociais voltadas para grupos minoritários e pelo apoio crescente a campanhas antirracistas. Essa adaptação pode ser vista como uma estratégia para ampliar sua aceitação social e sua base de consumo, integrando demandas de grupos anteriormente marginalizados dentro de sua lógica de mercado. Empresas e governos, ao adotarem essas pautas, não apenas buscam responder a um clamor social por igualdade e justiça, mas também veem nisso uma oportunidade de fortalecer sua imagem e expandir seus mercados. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) em suas reflexões críticas sobre a educação em um contexto de capitalismo, consideram que a educação no sistema capitalista neoliberal tem como as finalidades garantir a unidade nacional e legitimar o sistema, ao mesmo tempo que contribui para a coesão e o controle social, reproduz a sociedade e mantém a divisão social. Proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 249).

Para fazer a resistência, proclamada por Kilomba (2019), as finalidades capitalistas neoliberais a escola precisa pensar democraticamente e fazer com que todas as suas ações estejam pautadas no princípio da democracia. Para a escola entender sua função na sociedade, é necessário que as exigências da sociedade, do mercado de trabalho, das relações entre os sujeitos, sejam explicitadas, discutidas, trabalhadas coletivamente, buscando a superação dos desafios do cotidiano, e a superação dos desafios da sociedade, principalmente na busca da superação da exploração, do preconceito e de todas as formas de violências.

Historicamente a escola está sendo colocada numa situação de contradição, os problemas se materializam no cotidiano da escola, nos processos de transmissão dos conhecimentos escolares, na socialização dos/as estudantes, nos currículos escolares, nas práticas cotidianas, na valorização dos professores e das equipes escolares. Esses

problemas, vão colocando a materialidade da pauta do capitalismo em xeque. As situações de contradições são espaços importantes para (re)construção do PPP, na perspectiva de uma “formação político-pedagógica” (Macedo; Silva; Silva, 2023).

Porém, essa materialidade da escola, que é fortemente produzida pelo sistema capitalista, que historicamente vem sendo questionada pelos movimentos dos/as educadores/as a favor de uma escola mais democrática, inclusiva e referenciada pela sociedade. Vem sofrendo sérios ataques das correntes neoliberais, que se fortalecem a partir das últimas décadas, se organizando em instituições privadas, constituídas a partir de empresas, apropriando-se dos discursos dos/as trabalhadores/as da educação e dos grupos que fazem a resistência às políticas neoliberais para educação, com o intuito de ressignificar o modelo de escola neoliberal. Exemplo disso é a publicação no dia 22 de dezembro de 2017 da Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Adentram no cenário das políticas públicas para educação e imprimem nos currículos um sentido para escola, diferente do que os educadores idealizam, um sentido vinculado aos interesses do mercado de trabalho e que está a serviço do capital (Arroyo, 2013).

Ao olhar para a escola vamos perceber os aspectos de sua constituição, primeiro: sua clientela, os sujeitos que a compõe pais, estudantes, gestores, trabalhadores e educadores, segundo: sua estrutura física, salas de aulas, laboratórios, refeitórios entre outros, terceiro: sua organização didático-pedagógica, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e currículo. Ao olhar/perceber esses aspectos, explicitando-os à luz das políticas públicas para a educação e dos conhecimentos produzidos nos diversos espaços que discutem a educação, e das experiências dos/as profissionais da educação, poderemos levantar as possibilidades de refletir sobre o compromisso da escola com a sua comunidade, no sentido de qualificar as discussões em torno do PPP, visualizando uma possibilidade de resistência a toda investida neoliberal.

Um olhar que define a escola como território, com suas “cercas”, que se configuram em intenções em forma de estruturas e ordenamentos. E para proteger suas reais intenções, cria espaços legítimos para realizar suas diretrizes e com isso cumprir sua função social (Arroyo, 2013, p. 17). O PPP é um desses espaços legítimos, em que a escola materializa sua política que vai retratar os sujeitos e suas experiências sociais, além das pluralidades de ações que envolvem o cotidiano escolar.

O PPP é um campo de disputa que está permeado pelas políticas de governo e de

estado, mas também pelas políticas subjetivas de cada integrante da escola e sua estrutura e ordenamento passando por constantes indagações. O percurso que o PPP faz é um movimento contínuo permeado pela dinâmica da sociedade e escolar. Se o caminho está pré-estabelecido, o movimento exige muitas indagações quanto ao percurso e suas implicações, pois também está estabelecido quem são os integrantes desse movimento.

Na estrutura do PPP um dos pontos importantes que irão definir a política da escola é o currículo, que segundo Macedo (2012, p. 6) “é um texto em constante escrita”. Para o autor, considerar o currículo como um texto em constante construção fundamenta a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, como professores, alunos, gestores e a comunidade. Essa perspectiva valoriza a práxis formativa e promove a democratização do currículo, ao mesmo tempo que reconhece a complexidade inerente à formação educacional e a necessidade de uma análise construcionista das atividades educativas (Macedo, 2012). Portanto, é fundamental que o PPP seja um documento dinâmico, democrático e inclusivo, refletindo as necessidades e contribuições de todos os envolvidos no contexto escolar. A reflexão proposta por Macedo (2012) nos leva a pensar e buscar compreender o movimento de constituição das escolas e seus projetos e a função do educador na contemporaneidade, que exige uma constante reavaliação das práticas pedagógicas na escola e seus PPPs.

3.4 PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA CONTEMPORANEIDADE, DIDÁTICA E O MOVIMENTO COTIDIANO ESCOLAR

A escola espaço em que as diversas práticas de ensino se justificam a partir das demandas curriculares e as políticas para a educação, tanto as nacionais como as locais (em cada estado, município e escola), que em algumas vezes leva a escola a uma postura de dúvida, permanência ou ruptura de seus projetos pedagógicos.

Aprofundar os estudos sobre as práticas construídas no cotidiano escolar e entender o sentido das mesmas para a aprendizagem dos/as estudantes é um desafio constante. Isso requer que os/as educadores/as façam sua própria reflexão sobre seu trabalho e o impacto na educação das crianças, jovens e adultos, analisando as práticas pedagógicas para repensar as propostas que chegam continuamente. Além disso, é crucial rever as ações e processos coletivos, estudando futuras tomadas de decisão.

A constituição das práticas pedagógicas em algumas escolas ou na maioria delas

acontece a partir das demandas do cotidiano, que levam os/as educadores/as a buscar nas suas experiências e nas trocas entre pares, soluções para a realidade apresentada, estas ações ou novas ações pedagógicas podem se apresentar por “indução ou descoberta” (Hernández; Ventura, 1998, p. 46), ou pela pesquisa e também pela própria formação inicial que possibilita aos/às futuros/as educadores/as encontrar seus centros de interesse e aprofundar os conhecimentos a respeito.

Para Freire (2021, p. 35), são demandas que possibilitam aos/as educadores/as “em assumir-se como políticos, que se descubram no mundo como um político e não como um puro técnico ou um sábio”. São essas demandas que criam possibilidades aos integrantes da escola de repensar suas práticas cotidianas, pedagógicas e o PPP, em favor de uma escola que esteja diretamente ligada ao “bem-estar da humanidade” (Freire, 2021, p. 35).

O Processo de assumir-se está relacionado ao poder que está nas mãos da escola, o poder da educação e dos/as educadores/as. Como afirma Paro (2014, p. 53), “este poder está em estado potencial, e só se torna real quando realizado concretamente”. O autor trata a escola como pouco ambiciosa e por isso não exerce seu poder. Para construir um projeto de escola com o “poder-fazer da escola” precisa se conhecer e saber o que se pretende realizar enquanto instituição social.

A escola, ao se propor sair do estado potencial, carece de estratégias que possibilitem traçar caminhos e definir suas necessidades. O plano de ação é uma possibilidade, que construído coletivamente tende a mediar os objetivos da comunidade escolar com os objetivos das políticas para educação, tracejando um caminho possível. O processo de levantamento das necessidades e das potencialidades que existem no território escolar são os instrumentos que possibilitam pensar o projeto que a escola idealiza.

Para tal finalidade, existe a necessidade de planejamento que para Libâneo (2018, p. 125), refere-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisão, entendendo esta como uma atividade permanente de reflexão e ação.

A Didática ocupa um lugar central para pensar a escola, na busca de significar os espaços escolares de ensino, com o intuito de superação dos desafios impostos à educação e às escolas públicas, por um sistema que não valoriza a carreira docente e não investe em estrutura mínimas para que o ensinar e aprender aconteça, dificultando que o conhecimento chegue aos/às estudantes de forma reflexiva e crítica. Os desafios são muitos, quais sejam: o calendário escolar que não possibilita espaços para pensar a escola e suas ações,

professores/as sobrecarregados/as com aulas e pouco tempo para planejamento, condições de trabalho precárias e de salários.

Diante desses desafios, o projeto de escola fica diluído entre as subjetividades de quem habita a escola ou idealizado por alguns, que na maioria das vezes não responde às necessidades da comunidade escolar. No espaço precário e cheio de incertezas de pensar a escola por sua comunidade, diferentes configurações e organizações definem como será a ação-reflexão-ação.

São desafios do ensinar e aprender que se apresentam cotidianamente, impactando a vida da escola e impulsionando os/as educadores/as a uma busca constante de soluções e respostas, na tentativa de superação ou ruptura do estabelecido. Para Freire (2021, p. 96), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, e para isso o “Projeto Político Pedagógico se torna o instrumento de transformação e qualificação da educação criativa, e emancipatória” (Galeffi, 2017, p. 100).

As respostas que a escola busca, mesmo em meio às contradições presentes no cotidiano das práticas escolares, para ressignificar o seu papel de ensinar, estão sendo discutidas e pensadas pelo campo da Didática, além de todos os outros campos de conhecimento que estudam e pesquisam a educação.

Didática que tenha como foco a produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Algo que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos (Franco; Pimenta, 2016, p. 541).

O saber que a escola busca compreender, através dos campos de conhecimento que estudam a educação, como a Didática, são importantes para fundamentar o projeto da escola, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem se torne, segundo Franco e Pimenta (2016, p. 9), um espaço em “que o educador deve ajudar os alunos a questionar sua realidade, problematizá-la e tornar visível o que antes estava oculto, desenvolvendo novos conhecimentos sobre ela”. Para Galeffi (2017, p. 98), “tamanho tarefa requer-se outro profissional da educação: um construtor do conhecimento, apropriador, empoderador da autonomia compartilhada, comum-responsável em relação ao que é comum”.

O PPP é o espaço político pedagógico em que as relações entre os sujeitos que ocupam a escola e suas ações no espaço escolar, como “atores e atrizes” (Macedo; Silva; Silva, 2023), se explicita. Ao explicitar essas relações as diferenças culturais, políticas, sociais e econômicas entre estes grupos vão ficar mais (re)conhecidas, possibilitando o

crescimento e enriquecimento das discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas e suas implicações na aprendizagem dos/as estudantes. Para Candau (2020, p. 28), “é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola”, rompendo com a ideia de uma única cultura, que esconde as diferenças e criam processos de exclusão.

O professor e a professora, vivendo uma realidade em que os currículos ainda se dividem em componentes curriculares, estão o tempo todo em meio ao conflito sobre o seu próprio fazer, entre dar aulas e pensar a escola e suas demandas, pois as políticas públicas educacionais ainda não superaram a fragmentação do conhecimento a ser desenvolvido no espaço escolar.

O “PPP circunstancializado” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 57), possibilita a discussão do papel dos/as educadores/as com a criação de condições para que a escola possa “reconhecer a existência de diversos conhecimentos no cotidiano escolar e procurar estimular o diálogo entre eles, assumindo os conflitos que emergem destas interações” (Candau, 2020, p. 29). Salientamos o compromisso da escola no desenvolvimento dos/as estudantes/as para que estes possam atuar na sociedade de forma consciente e crítica, fazendo a reflexão sobre os propósitos da sociedade.

O funcionamento da escola está diretamente ligado aos desejos da sociedade, suas finalidades educativas são determinadas em contextos históricos que se identificam com determinada ideologia política, social, econômica e cultural. Em síntese, se a escola e sua comunidade escolar não se ativerem a essas políticas, servirão a um projeto de nação que talvez não desejem, ou que cada vez mais podem colocar a escola e seus/as educadores/as em situação de exclusão. Para Freire (2020, p. 102), a mudança é possível com uma educação problematizadora, que não aceita o presente “bem-comportado” e um futuro “pré-dado”.

Pensar o PPP a partir da realidade e se utilizando dos conhecimentos construídos pelos campos de conhecimento que estudam a educação, como a Didática e o currículo, é a possibilidade real para que possamos construir uma formação mais humana e humanizadora, em que o conhecimento que permeia o espaço escolar esteja atrelado a referenciais teóricos que possibilitem discutir e refletir sobre as finalidades e significados da educação, principalmente a pública.

Segundo Gallefi (2017, p. 100), “a escola teria o papel de garantir ao educador autonomia em seu exercício criador de transformação continuada”. Para o autor, o PPP

define o valor deste educador, garantindo o “exercício da autonomia partilhada”. A partilha é entendida como espaço de construção coletiva, que traz a “abundância” para toda a comunidade escolar. O PPP cria espaços para atitudes aprendentes, investigativas, com interrogações constantes sobre as práticas escolares e suas finalidades, promovendo um estado de abertura ao novo.

Freire (2021, p. 110), nos aponta que o “caráter público-pedagógico” pode ser reforçado quando os/as educadores/as acreditam que a educação pode construir mudanças. O projeto de escola é o lugar de forjar os espaços de transformações, tanto da visão de educação, como na possibilidade de ruptura de uma ideologia dominante, com o fim de uma virada de chave em relação à compreensão do papel da escola e de seus educadores/as. Para o autor os professores e professoras necessitam acreditar no seu valor, na construção do processo de (trans)formação.

Esse processo pode se iniciar tendo como catalisador o PPP, se a comunidade escolar acredita na democracia, e é coerente em suas ações, busca na esperança o valor da vida, respeitando as diferenças. A discussão coletiva do PPP e sua (re)configuração pode ser um caminho possível, à medida que os/as educadores/as compreendam sua presença no mundo e sua presença na escola, como um “momento importante que precisa ser autenticamente vivido”. (Freire, 2021, p. 110).

No pensamento de Paulo Freire, o processo de aprendizagem e engajamento na escola deve ser uma experiência autêntica, vivida de maneira significativa tanto por educadores/as quanto por estudantes. Freire enfatiza a importância de viver o momento educacional com autenticidade, pois isso reflete uma presença consciente e crítica no mundo e na escola. Esse conceito se alinha com as ideias de Galeffi (2017, p. 100), em que o/a educador/a hoje é chamado/a a ser um/a cientista e um/a artista da formação criadora, simultaneamente. Na visão de Galeffi (2017), o/a educador/a, como cientista, rompe com os dogmas e a fé cega através de uma racionalidade dialógica, enquanto como artista, ele se envolve em um processo de aprendizagem criativa e polilógica, em que o ato de aprender é também um ato de criação e reinvenção contínua.

Assim, a partir de Freire (2021) e Galeffi (2017), pode-se entender que a educação é um campo em que a ciência e arte se entrelaçam; é necessário tanto um entendimento crítico e reflexivo (científico) quanto uma capacidade de reimaginar e reinventar (artístico). Ambos os pensadores defendem um processo educativo que é simultaneamente rigoroso e criativo, fundamentado na realidade, mas também aberto às possibilidades de

transformação. A reflexão crítica de Freire sobre a autenticidade no processo educativo complementa a visão de Galeffi sobre a dualidade essencial do educador, tornando o processo de aprendizagem uma jornada contínua de descoberta e criação.

Compreendendo a escola e seu PPP na perspectiva apresentada por Freire (2021) como lugar de (trans)formação, amplia-se a necessidade de reflexão no espaço escolar sobre os conhecimentos que abarcam o “ensino como prática social complexa” (Pimenta, 2014, p. 22), nas situações históricas e sociais nas quais elas estão inseridas. Nessa direção é importante ressignificar a ação docente em suas situações didáticas como uma das possibilidades de elaboração da construção de saberes que possibilitam a tomada de decisão na construção do PPP.

Ao analisar as práticas docentes a escola e sua comunidade podem remontar suas propostas pedagógicas, e antecipar ideias e programar novas ações com o objetivo de reorientar as práticas docentes a partir da intencionalidade do PPP. Para Pimenta (2014), na prática docente estão contidos elementos como problematização, intencionalidade e experimentação, que possibilitam o enfrentamento de situações de ensino complexas, levando a repensar a didática praticada. A autora explica que estes elementos de reflexão ainda estão diluídos ao nível do senso comum, sufocados pelos procedimentos burocráticos e o negativismo, ficando submetidos às políticas externas (Pimenta, 2014).

Estudar e refletir sobre as práticas escolares é uma possibilidade de pensar a escola e seus projetos. A partir do momento que a escola e sua comunidade tomam conhecimento de si, e se percebe no emaranhado burocrático, na lógica da “racionalidade e obediência” (Marin, 2020), pode confrontar a políticas específicas que adentram ao espaço escolar, (re)visitando o movimento do cotidiano e as implicações deste para os fins que a comunidade deseja para seu projeto coletivo. Posto isso, é necessário rever quais são os interesses humanos que a escola defende, para qual sociedade.

O PPP como dispositivo político pedagógico de organização da escola, é o instrumento que a comunidade escolar possui para articular seus interesses, instituindo o novo e refletindo sobre o instituído. O processo de organização que se materializa no interior da escola, possibilita discutir as finalidades da educação, questionando as formulações que chegam em forma de currículo, avaliação, organização didática, a fim de possibilitar a comunidade escolar construir o seu próprio caminho, expressando os desejos de seus coletivos na perspectiva de potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes, tendo como eixo estruturante a democratização da educação. Para Santos

(2020, p. 254), “são dirigidas por um princípio básico que é a inclusão escolar dos alunos das camadas populares”.

3.5 PPP E AS TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA

O “Projeto Político-Pedagógico etnoimplicado” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 56) é essencial na configuração da prática educativa e da docência, permite que os membros da escola desenvolvam suas próprias ideias e assumam um papel ativo na formulação de políticas pedagógicas, fomentando um processo emancipatório. “Um PPP implicado emerge e resulta do pertencimento, do reconhecimento, da afirmação dos seus valores e defesa dialógica da escola na qual e pela qual foi construído.” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 57).

Macedo, Silva e Silva (2023) nos possibilita visualizar um Projeto Político-Pedagógico (PPP) a partir do pertencimento, reconhecimento e afirmação dos valores da escola, bem como da defesa dialógica, essa perspectiva ressoa fortemente com as ideias de Paulo Freire sobre a educação. Freire enfatizava a importância do diálogo e do engajamento crítico na formação educacional, vendo a educação como um processo democrático e colaborativo.

Para Freire (1996), a educação é um ato de liberdade que possibilita aos indivíduos transformarem a realidade através da conscientização e reflexão crítica. A afirmação de (Macedo; Silva; Silva, 2023) sobre a defesa dialógica do PPP alinha-se com esse pensamento freiriano, no qual o diálogo não é apenas uma maneira de transmitir conhecimento, mas um meio essencial para a construção coletiva do conhecimento e para a transformação social. Portanto, um PPP que emerge do pertencimento e do reconhecimento dos valores da comunidade escolar reflete o ideal freiriano de que a educação deve ser construída por e para a comunidade, incorporando as vozes de todos os envolvidos no processo educacional. Esta abordagem promove uma aprendizagem socialmente referenciada, relevante para a vida dos alunos e para as necessidades da sociedade, respeitando e valorizando as diversas culturas e experiências que eles trazem para o ambiente escolar.

Paulo Freire (1996), propõe que a prática docente vá além da simples transmissão de conhecimentos. Para ele, ensinar é um ato cheio de significados e responsabilidades, que exige uma abordagem consciente sobre a natureza inacabada do conhecimento e do ser

humano. A partir deste entendimento, o PPP pode ser visto não só como um documento formal, mas como um manifesto vivo de como a escola se posiciona diante dos desafios da modernidade e de sua responsabilidade educacional.

Para Freire (1996), a prática educativa está relacionada à docência e a prática docente; e o ensinar, segundo ele, exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e assunção da identidade cultural. Esta proposta de Freire pretende questionar as formas de transferir conhecimento, dizendo que ensinar exige consciência do inacabamento.

Já ao discutir o ensino e à docência em 1992, em *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire (2021, p. 111-112) discute uma visão de educadores progressistas, que possam respeitar os educandos e não os manipulem. Alertando para que seus olhos estejam sempre abertos, num processo de vigilância de si mesmo ao que se refere ao currículo oculto. Trazendo para o papel docente a exigência de se tornarem tolerantes, transparentes, críticos e curiosos. Para o autor estes predicados juntamente com a humildade possibilita uma prática docente autêntica.

Os conceitos apresentados por Freire (1996, 2021) nos levam a refletir o papel importante que o PPP pode ter no contexto das práticas educativas, principalmente no que se refere ao ensino, dando destaque a forma de ensinar que supera a transmissão vinculada a "descrição de conceitos do objeto a ser meramente memorizados pelo aluno". Para o autor, a função docente está vinculada ao ensinar a aprender, "quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo" (Freire, 2021, p. 112).

Para construir um PPP na perspectiva da função docente como Freire (2021) preconiza, necessitamos pensar a escola, o ensino e o papel docente. A escola deve ser entendida como uma instituição social que faz parte dos instrumentos de organização da sociedade e que reproduz as contradições dessa sociedade (Veiga, 2022, p. 3). Ainda no horizonte desta discussão, problematizamos o papel do PPP como instrumento de organização do trabalho pedagógico da escola, e que este possibilita a relação das intencionalidades da comunidade escolar com os desejos da sociedade, neste caso a sociedade capitalista.

Compreendemos, nesse processo de busca, por uma escola que se pensa, se

(re)conhece e se constitui a partir dos diferentes pontos de vista, na diversidade cultural que a constitui, está no papel central do PPP como espaço que materialidade do diálogo, da boniteza e da esperança.

Para tanto, é importante refletirmos sobre os impactos que a escola e seus projetos sofrem pelas determinações políticas, econômicas, sociais e culturais que permeiam nossas vidas e como estão definindo as formas da escola se organizar, sua prática e suas políticas. Para que possamos construir nossas próprias concepções de escola, sociedade e educação, o PPP ocupa lugar de destaque como instrumento que possibilita a reflexão sobre as determinações do sistema capitalista, construindo possibilidades sugeridas por Freire (2021, p. 113) que consideramos importantes, tais como o respeito à autonomia do ser do educando e a forma de ensinar como ato criador, crítico e com curiosidade.

Ao construir seus projetos políticos pedagógicos as escolas que se pretendem democráticas, buscam em seus coletivos, construir com bom senso, humildade e tolerância uma prática educativa em defesa dos direitos dos educandos. Para o autor isso pode ser possível quando apreendemos a realidade para compreendê-la, sem perder a alegria, curiosidade e a esperança, com convicção de que a mudança para uma sociedade democrática e que acolha e respeite todas as diferenças é possível.

Discutimos aqui a importância da escola e sua comunidade pensar um projeto de escola que possa traduzir o que Freire (2021) nos traz em relação ao ensino como uma especificidade humana e para tanto exige que possamos pensar em segurança, competência profissional, generosidade e comprometimento. Nesse sentido, requer compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, com liberdade e autoridade, que pode levar a tomada de decisões conscientes. Para Freire (1996), isso pode se dar quando sabemos escutar, reconhecer que a educação é ideológica, precisando de reflexão a partir de diálogos abertos.

Por sua vez, Freire (2021, p. 108) nos coloca que, todo esse esforço da escola em romper com um ensino que se foque em palavreria, blá, blá blá, pode levar a um projeto de escola que diminua o grau de alienação dos estudantes. “Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos” (Freire, 2021, p 56). Escola é um lugar de encontros entre conhecimento e seus interlocutores, território mediado por diálogo, num processo de escuta e palavra; “Educação é comunicação é diálogo” (Freire, 2021, p. 59).

Freire nos leva a refletir sobre a educação e a importância da comunicação no processo de conhecer, de aprender. Entendemos o diálogo fenômeno humano fundamental no processo de comunicação, ou seja, por meio do diálogo vamos nos constituindo como sujeitos. Esse diálogo deve estar pautado na ação, reflexão, ação, e é imprescindível que esse diálogo gera conscientização/transformação. “A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico” (Freire, 2021, p. 56).

Nesse mesmo sentido, Freire (2021, p. 56) reconhece que a relação comunicativa entre os sujeitos em torno do objeto cognoscível (que pode ser conhecido) visão de escola, homem, sociedade e educação é fundamental para o ato cognoscitivo (que tem o poder ou a capacidade de conhecer), resultando em novas formas de construir a escola. O PPP nas escolas é um instrumento da relação comunicativa, dialógica e problematizadora. A dimensão da ação da palavra é importante para trazer a visão de mundo dos que povoam a escola, e com isso numa ação ética e dialógica construir outras possibilidades de pensar a escola.

Ao falar de ética, Freire (2021, p. 18) defende que precisamos de responsabilidade, de uma ética inseparável da prática, educativa, na maneira como lidamos com o conteúdo e ensinamos. “O preparo científico do/a professor/a deve coincidir com a sua retidão ética”. Na perspectiva de Freire, é importante um projeto de escola que se pautem em compromissos éticos, em que os estudantes possam perceber as diferentes compreensões dos fatos, que as posições antagônicas sejam respeitadas e discutidas quando os problemas estão sendo analisados e equacionados.

Ao se perceber no espaço escolar e compreender sua presença no mundo o/a estudante e toda a comunidade escolar, na organização do projeto da escola, necessitam “pensar a si mesma, que se sabe presença, que intervém e que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (Freire 2021, p. 20).

Por conta disso, ao trazer Freire (2021) para elucidar o espaço escolar, estamos possibilitando a reflexão sobre o papel da comunidade escolar na construção do PPP, na perspectiva de uma construção consciente e com consciência crítica, construindo coletivamente a própria presença desta comunidade na identidade da escola. Para Freire (2021, p.20), se estamos conscientes no mundo, não podemos fugir da responsabilidade de pensar o espaço que vivemos, neste caso a escola e com isso nos movermos neste espaço

com ética. Ao movermos em direção ao que queremos reconhecemos que a “história é tempo de possibilidade” e que o “futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”.

Esses movimentos que se dão no espaço escolar podem construir demandas advindas das classes trabalhadoras que ocupam este espaço coletivo e problematizador, que é a escola pública e seu cotidiano. A forma de fazer um projeto de escola está diretamente relacionada ao momento histórico em que vivemos. É na prática e na luta por uma escola cidadã e de qualidade que seus integrantes irão aprender como fazer.

O saber escolar se constitui a partir das relações de forças que se movem no interior das práticas escolares, a própria prática estabelece os limites e possibilidades para a comunidade escolar realizar seus movimentos. No contexto dessa reflexão, Freire (2021, p. 128) nos coloca que isso se “aprende e se ensina no momento histórico mesmo em que a necessidade se impõe”, para que em meio aos antagonismos se busque o interesse do coletivo.

4 PERTENCIMENTO E IDENTIDADE NO TERRITÓRIO DA ESCOLA

Nesta seção adentramos o complexo território das relações de pertencimento e identidade no contexto escolar. Ao explorar os enredos da pesquisa, buscamos compreender como os sujeitos se relacionam com a escola e entre si, construindo e reconstruindo suas identidades no processo da experiência cotidiana da docência na e com a escola e seu PPP.

Em um movimento que se desdobra desde os momentos mais singulares da vida até as práticas coletivas de uma escola democrática, nesta seção pretendemos desvelar os elementos essenciais que permeiam a construção de um senso de pertencimento e a consolidação de identidades individuais e coletivas no ambiente educacional que impactam na (re)construção do PPP. Através de reflexões sobre a jornada de cada sujeito, as dinâmicas da vida escolar e a atuação dos trabalhadores sociais, buscamos lançar luz sobre os caminhos que conduzem à formação de coletivos comprometidos com uma educação democrática, cidadã e socialmente referenciada.

4.1 OS SUJEITOS, SUAS IDENTIDADES E OS MOVIMENTOS DE PERTENCIMENTO

Ao explicitar as identidades das professoras como lócus próprios da docência, refletimos sobre o contexto histórico sociocultural das participantes da pesquisa e como estas dão sentido à ação educativa no tempo histórico atual. Assumimos que as condições de vida e as subjetividades das docentes são significativamente importantes, para compreender a complexidade que envolve o cotidiano escolar no processo de consciência das educadoras e da sua historicidade na constituição do projeto de escola. Freire (2021, p. 57), ao discutir a existência do homem, afirma que: “o homem existe no tempo: Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido, a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”.

A ideia de existência que Freire define, nos leva ao entendimento de que o homem, como um ser de relações, ao estar no mundo precisa estar com o mundo, o que resulta de sua abertura à realidade (Freire, 2021, p. 55). A escola como realidade, implica na vida das educadoras pelos desafios que o próprio contexto impõe, no jogo de forças que se apresentam cotidianamente na construção e reconstrução do PPP e de todos os processos

de constituição da função social da escola. As forças que atravessam o cotidiano escolar como campo/espaço de trabalho, estão diretamente ligadas à constituição histórico-cultural dos sujeitos, e suas relações com o mundo.

As educadoras se constituem como tais no território em que atuam. Para Freire (1997, p. 37), ao construírem suas práticas docente as educadoras desenvolvem determinados predicados que vão se gerando no cotidiano escolar. Para o autor esses predicados — que ele nomeia de humildade, amorosidade, coragem, tolerância e segurança — são concebidos na prática em coerência com a opção política, de natureza crítica do educador. São predicados que para se constituírem “demandam competência científica, clareza política e integridade ética”.

Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de porque faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei. Se não me move em nada, se o que faço fere a dignidade das pessoas com quem trabalho, se as exponho a situações vexatórias que posso e devo evitar, minha insensibilidade ética, meu cinismo me contra-indicam a encarnar a tarefa do educador (Freire, 1997, p. 40).

Paulo Freire nos coloca: para que a educadora possa se constituir de forma crítica, necessita estar segura do que quer, no que acredita e a favor de quem está trabalhando. No PPP da escola, as escolhas são construídas coletivamente, definindo qual sociedade que a comunidade escolar acredita ser a melhor e os fundamentos que darão suporte para formar estudantes para a efetivação desta sociedade. Portanto, neste texto trazemos como importante para a construção do trabalho coletivo, o conhecimento que as docentes possuem da sua própria subjetividade e como essas se entrelaçam com a realidade da escola e com o coletivo na construção das identidades e pertencimentos no campo do fazer e pensar a educação e as práticas docentes.

Para compreender as subjetividades, pertencimentos e identidades presentes no território da escola, apresentamos um conjunto de dados que vão caracterizando as sujeitas da pesquisa, aspectos da realidade que se apresentam e nos levam a perceber a constituição das identidades das educadoras e a importância dessas na análise crítica do processo de construção dos projetos de escola e conseqüentemente dos processos de ensino.

Freire (2020, p. 165) menciona “que a identidade vai se constituindo no processo histórico, mediado pela cultura que o constitui”. Para o autor, à medida que se discute o mundo da cultura, os níveis de consciência da realidade vão se explicitando, isso se dá a

partir das relações que homens e mulheres estabelecem com seu mundo, no contexto de criação e recriação, em que os/as sujeitos/as tomam as decisões.

Esse processo descrito por Freire nos leva a pensar a importância da cultura na (re)construção do projeto de escola, principalmente no que se refere à produção de autoria, como impulsionadoras do mundo. Para Freire, essa autoria cria cultura e incorpora cultura, possibilitando novas formas de pensar a escola e suas funções. Cultura esta, entendida como “resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (Freire, 1979b, p. 21).

A escola como lugar de desafios, também é lugar de relações, em que cultivamos e criamos cultura, quando procuramos respostas às demandas do cotidiano. Para Freire, incorporar este movimento no seu próprio ser, que estão postos nas experiências do presente e do passado, pode se traduzir em ação criadora, que favoreça a construção da escola na perspectiva dos seus atores. Freire define o processo de apropriação da cultura como “aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não ‘incorporadas’ no ser total e na vida plena do homem” (Freire, 1979b, p. 21).

A ideia ora discutida nos leva a pensar um espaço escolar em que as pessoas possam assumir-se como seres da sua própria história, que para Freire (2021, p. 42), significa “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar”. As reflexões de Freire nos levam a pensar o PPP como lugar em que a comunidade escolar ao se assumir, assume sua identidade cultural e de classe, suas subjetividades. Definida por Freire (2021, p. 42), como a “assunção de nós por nós mesmos”. Para Oliveira e Vidal (2017, p. 56), “os sujeitos produtores de conhecimento são mobilizados por uma inquietação intelectual, que tem sua matriz na realidade concreta em que o mesmo está implicado”.

Pensando na escola e nas identidades que fazem parte deste território, Tomaz Tadeu da Silva (1999) defende que o currículo forja identidades, pois é lugar, espaço e território. Para o autor, é nas relações de poder que nos desafiamos no espaço escolar, que escrevemos nossas autobiografias. “O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 1999, p. 150).

Nessa perspectiva, Freire (1987, p. 6) menciona que o conhecimento é o caminho para libertação e surge de uma pedagogia enraizada na vida das subculturas dos proletários

e marginais, e “a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação, não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos”, com o direito ao conhecimento já conhecido e no direito a conhecer o desconhecido, pois os lugares sociais e históricos que ocupamos, com suas diferenças culturais é que nos tornam reais e que não há hierarquias de saberes, mas existem saberes que são diferentes e todos são de igual modo importantes para a convivência e sobrevivência da humanidade, do planeta e de todos os seres que estão nele.

Na escola, as relações de poder estão imbricadas com a produção de conhecimentos e com as identidades que permeiam o território escolar. Compreender e elucidar as contradições observadas nas ações do cotidiano escolar por meio da perspectiva dos docentes é crucial para desvendar os desafios na (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo Macedo, Silva e Silva (2023), um PPP “circunstancializado e etnoimplicado” não apenas gera conhecimento, mas também exige autoria da comunidade escolar e uma recontextualização constante no sentido de significar o fazer da escola.

4.1.1 No momento mesmo da vida: identidades

Ao nos debruçarmos sobre os dados levantados pelos questionários, apresentamos quem são as educadoras das escolas pesquisadas. Destacamos alguns pontos como idade, gênero, características étnico-racial, formação, participação em movimentos sociais e quantidades de filhos para serem analisados, com o intuito de discutir as identidades presentes na escola e os movimentos de pertencimentos que se apresentam a partir das subjetividades. Reconhecemos que este tema tratado aqui, vai muito além do que pretendemos discutir, por sua amplitude e complexidade.

Porém, ao trazer estes dados para análise sentimos a necessidade de relacioná-los com os dados que encontramos da realidade educacional brasileira. O desafio é compreender o espaço/lugar/território que as docentes ocupam no fazer da escola, estabelecendo uma relação entre as identidades das participantes da pesquisa, com a ação destas no contexto da prática pedagógica, e nos movimentos de pertencimentos que constroem o projeto de escola.

Quadro 1 – Identidades

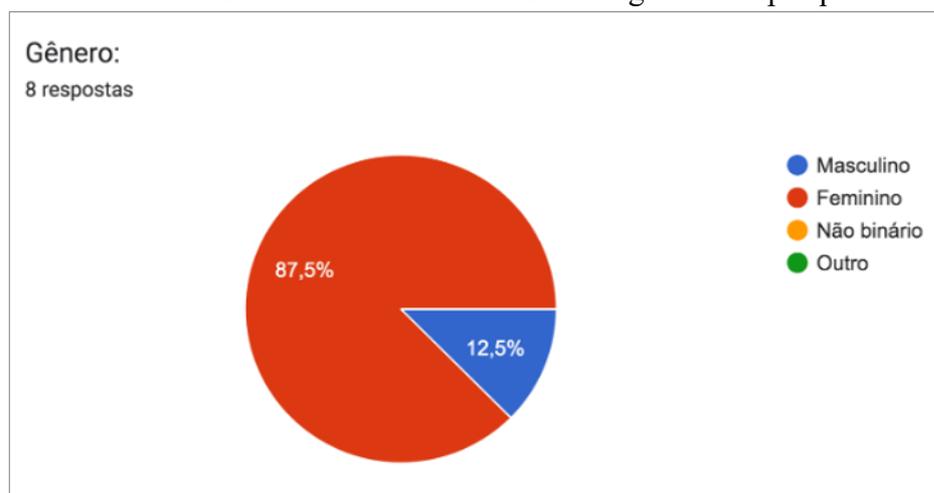
	Idade	Gênero	Característica étnico-racial	Filhos
A	41 a 50 anos	Feminino	Pardo	02 a 03
B	51 a 50 anos	Feminino	Branco	02 a 03
C	41 a 50 anos	Feminino	Pardo	01
D	31 a 40 anos	Masculino	Branco	00
E	41 a 50 anos	Feminino	Branco	01
F	31 a 40 anos	Feminino	Negro	02 a 03
G	31 a 40 anos	Feminino	Branco	00
H	21 a 30 anos	Feminino	Branco	01

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

As respostas obtidas por meio dos questionários, das/os oito professoras/es que participaram da pesquisa, nos mostraram que seis estão com idade entre 30 e 50 anos, e somente 1 está entre 21 e 30 anos e 1 entre 51 e 60 anos. Destes/as, 87,5% são do gênero feminino e 12,5% do gênero masculino, o que demonstra que a maioria dos/as sujeitos/as da pesquisa são mulheres e com filhos, 37,5% têm de dois a três filhos/as, 37,5% têm um filho/a, e 25% não têm filhos/as.

Comparando o número de mulheres que ocupam o espaço do trabalho docente nesta pesquisa que é de 87,5%, com o número de trabalhadoras da educação do sexo feminino em SC que é de 73% em 2022, percebemos uma distância pequena entre as duas realidades, que fortalece a tese de que as mulheres ocupam os postos de trabalho na Educação Básica, conforme demonstram os dados expostos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Gênero dos/as docentes integrantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Com o destaque para a questão de gênero, é possível afirmar que o percentual de participantes da pesquisa expressa a maior participação de mulheres. Este dado reflete a realidade dos/as docentes do Estado de Santa Catarina, pois nos últimos oito anos o número de professoras é mais que o dobro do número de professores, conforme se verifica no Quadro 2.

Quadro 2 – Número de Docentes da Educação Básica, por Sexo e Dependência Administrativa Estadual em Santa Catarina

Ano	Masculino	Feminino	Total Geral
2015	6.047	18.031	24.078
2016	6.272	18.430	24.702
2017	6.296	18.161	24.457
2018	6.824	19.220	26.044
2019	6.640	18.909	25.549
2020	6.712	18.499	25.211
2021	7.471	21.166	28.637
2022	7.564	20.946	28.510

Fonte: Brasil (2022).

O Quadro 2 apresenta o número de docentes da educação básica, por sexo e dependência administrativa estadual, que estava em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica em 2022, que atua no Ensino Regular e/ou EJA; o número de docentes do Ensino Regular e/ou EJA considera também docentes da Educação Especial em Classes Exklusivas. Os dados não incluem docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e

auxiliares da Educação Infantil. Os/as docentes são contados somente uma vez em cada localização/dependência administrativa, independente de atuarem em mais de uma delas (Brasil, 2022).

Observa-se ainda no Quadro 2 que, de 2015 para 2022, o número de professores cresceu 20% e o número de professoras no mesmo período cresceu 13%, em relação ao crescimento de números de docentes na educação básica que ficou nos oito anos em 15%. Os dados mostram que o número de professores veio crescendo no decorrer de oito anos, chegando em 2022 com um crescimento de 7% a mais que o número de professoras. Esse crescimento não impactou muito na diferença que existe na ocupação das vagas de docentes na Educação Básica por mulheres, tendo em vista que elas ocupam 73% dos postos de trabalho em 2022 em Santa Catarina.

Quadro 3 – Docentes do Brasil, Sul e SC⁴

2022	Masculino	Feminino	Total de Docentes
Brasil	481.321	1.834.295	2.315.616
Sul do Brasil	55.608	295.284	350.892
SC	16.542	76.056	92.598

Fonte: Brasil (2022).

Os dados apresentados no estado de SC não se diferenciam dos dados da realidade nacional.

De acordo com o Censo Escolar 2021, 595 mil docentes atuaram na educação infantil no ano de referência do levantamento. Já o ensino fundamental concentrou a maior parte dos profissionais da educação básica: 1.373.693 (62,7%) dos 2,2 milhões. Um total de 516.484 atuou no ensino médio. As professoras correspondiam à maioria em todas as etapas, segundo a pesquisa: 96,3% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais e 66,5% nos anos finais do fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,7% do corpo docente era composto por mulheres (Brasil, 2022).

A caracterização das docentes quanto à identidade pessoal possibilitou perceber que a maioria dos/as participantes são mulheres, brancas, têm entre 30 e 50 anos, e estão num relacionamento estável e com filhos. A partir da caracterização realizada nesta pesquisa, relacionada com os dados dos últimos censos escolares, podemos afirmar que as mulheres

⁴ Docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica; não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE); inclui os docentes que atuam no Ensino Regular e/ou EJA; não inclui auxiliares da Educação Infantil; os docentes são contados somente uma vez em cada localização/dependência administrativa, independente de atuarem em mais de uma delas; e o número de docentes do Ensino Regular e/ou EJA considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas.

e suas subjetividades compõem o quadro das trabalhadoras das escolas na Educação Básica.

A docência vem sendo representada pelas mulheres desde as primeiras escolas normais de formação de docentes. A seguir apresentamos o processo de feminização do magistério a partir de Priore (2020):

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espiritual". O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”. Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula — dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas — e legitimava a entrada das mulheres nas escolas — ansiosas para ampliar seu universo —, restrito ao lar e à igreja (Del Priore, 2020, p. 450).

O discurso produzido a partir da percepção masculina para destinar o que vem a ser magistério, se transforma em cultura e ainda perpassa as falas das docentes no interior das escolas. Mesmo a mulher, ao ocupar maior espaço como trabalhadora na educação, carrega o estigma da sociedade em que o homem ainda — segundo Pavlovsky (1994) ao refletir sobre o “poder tem sexo” — é aquele que: “classifica, segmentariza, ordena, centraliza, cria, permanentemente”. Entendendo que os sistemas sociais ou padrões culturais, são vistos como influências determinantes na forma como percebemos e estruturamos nosso ambiente, essa visão do magistério a partir da visão do homem, nos permite analisar como as convenções e normas estabelecidas influenciam tanto os indivíduos quanto as coletividades, guiando as interações e as expectativas sociais, refletindo na (re)construção do PPP.

Bourdieu (2002, p. 10) elucida que a “relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões” tornam reais as divisões entre homens e mulheres. A reflexão de Bourdieu sobre a organização das percepções e as divisões objetivas revela como as estruturas sociais de dominação estão embutidas tanto na objetividade das divisões sociais quanto na subjetividade dos esquemas cognitivos individuais. Ao aplicar essa perspectiva à educação das mulheres, Bourdieu nos ajuda a entender como as desigualdades de gênero são reproduzidas e percebidas como naturais dentro do sistema educacional, inclusive pelas professoras.

Uma forma de produção da subjetividade e a diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho (Bourdieu, 2002, p. 9), criando sistemas de opressão, que estão fundamentados na visão da sociedade a partir do patriarcado.

O sistema de opressão que as mulheres sofrem também é reproduzido por elas, permitindo, inclusive, a reprodução do machismo e de outras formas de opressão e preconceitos. Para Tiburi (2023), o patriarcado é o sistema capitalista aplicado ao gênero e à sexualidade. “Um sistema de opressão e privilégios dos sujeitos machos e brancos, donos do capital. O machismo não tem outra função do que a opressão. O fascismo nada mais é do que a sua exacerbação mais radical”.

A visão social das mulheres sobre si mesmas, vai ser discutida por bell hooks sobre o potencial opressor de cada um de nós:

É preciso lembrar, enquanto pensarmos criticamente sobre dominação que nós todos temos a capacidade de agir de maneiras que oprimem, dominam, machucam (seja esse poder institucionalizado ou não). É preciso lembrar que, primeiro, precisamos enfrentar o opressor em potencial dentro de nós — precisamos resgatar a vítima em potencial dentro de nós. Caso contrário, não podemos ter esperança de liberdade, de ver o fim da dominação (hooks, 2019, p. 60).

Diante dessa afirmação, a docência e o PPP não podem ser pensados fora do contexto da constituição da vida da mulher na sociedade, principalmente discutindo a condição de mulher que está sendo tecida no contexto da educação, considerando a trajetória da educação no País.

Pensar nos movimentos de pertencimentos que vão se dando no espaço da educação, habitado na sua maioria por mulheres, é um desafio que estamos nos propondo, principalmente o impacto deste movimento da constituição dos projetos de escola, trazendo para esta discussão a subjetividade das mulheres e sua forma de pensar o mundo e conseqüentemente a escola e o ensino. Sabendo que a forma de pensar o mundo que os homens criaram, tem impacto na educação das mulheres e com isso nos espaços que elas ocupam.

Porém, também precisamos lembrar que desde a década de 80, no Brasil, as mulheres estão ampliando e até massificando a resignificação dos seus papéis, ocupando espaços que eram exclusivos dos homens. Esse movimento das mulheres nos últimos 40 anos tem possibilitado às mulheres conhecerem o ato de formar-se na histórica do trabalho

docente, através das constituições dos coletivos e de suas lutas.

São processos que possibilitam discutir a liberdade e conscientização, que Freire (2020, p. 31) concebe como parte da educação libertadora, e que está intimamente ligada aos processos de produção de subjetividades das trabalhadoras em educação, diante da forma de (re)pensar o mundo que a sociedade machista vem constituindo. Nesse sentido, é fundamental discutir as relações de gênero que permeiam a formação docente, assim como seus desdobramentos nas práticas do cotidiano escolar.

Romper com os estereótipos que permeiam o espaço da escola é o desafio que as professoras estão enfrentando na ação de fazer uma escola mais democrática e inclusiva. As mulheres ocupam os espaços públicos das escolas e o tornam um espaço de resistência. Resistência a toda forma de opressão, desrespeito, preconceito e racismo. Discutir o projeto de escola, é torná-lo uma realidade e uma possibilidade de construir práticas pedagógicas pensadas a partir do lugar da subjetividade das mulheres, sem “medo da liberdade” ou “perigo da conscientização” (Freire, 2020, p. 31).

As identidades das docentes carregam as subjetividades das mulheres, que se constituem no fazer pedagógico, no chão da escola, a partir das próprias experiências. Experiências estas, segundo Fontana (2010), pensadas sob a ótica do masculino, apesar do magistério ser eminentemente feminino. Para a autora, as questões de formação, e de exercício profissional, sempre foram referidas no masculino, analisadas sob a ótica de um ordenamento masculino do mundo. Para Arroyo (2013, p. 263), não há como ignorar as mulheres, não há como apagar do quadro da escola esses rostos e essas experiências, suas origens e vivências.

Um recorte da entrevista que apresentamos a seguir, nos mostra a subjetividade da mulher na profissão docente, retrata os caminhos de ser professora, ao se deparar como sendo a única escolha possível de profissão, pois esta possibilita ser mãe e profissional. A escolha de ser professora foi guiada pela sua subjetividade de ser mulher.

Sou mãe das meninas então a pedagogia não foi uma coisa que eu tinha pensado até então e eu trabalhava numa área administrativa em escritório. Já estava com 30 anos e não sabia o que cursar e aí umas amigas disseram, você tem jeito de professora. Então a minha ida para a educação foi neste sentido eu precisava estar em algo e eu precisava conciliar com a minha família, então veio a educação, as férias das meninas, a princípio era isso (Professora 6).

A Professora ao assumir seu lugar de fala, expressou de forma mais livre o que estava sentindo, o sentido da escolha da profissão, mostra a interpretação do vivido, “que traz o contexto apreciativo e o lugar a partir de onde os signos do vivido são aprendidos

pelo sujeito” (Fontana, 2010, p. 147).

Retornemos ao que Del Priore (2020), aborda sobre a introdução da mulher no magistério como extensão da maternidade. Porém desde a década de 80, que vivendo uma ressignificação da compreensão da profissão docente, entendida como trabalho docente. E nesse espaço político está a mulher trabalhadora, mãe, esposa, que busca uma mudança na representação de seu papel de professora que se entrega a doação, para trabalhadora em educação.

Segundo Ferreira (2017, p. 158):

Não é possível fixar uma única "natureza" para o trabalho docente, pois o que o professorado faz, o que se espera dele e de seu "produto" tem mudado no transcorrer do tempo; têm sofrido regulações impostas pelas necessidades - para ser sintética - do sistema capitalista e do Estado, por meio de sucessivas reformas educacionais; e é resultado de interações específicas ocorridas em cada contexto sociocultural, a partir do intercâmbio entre diferentes pedagogias e das diversas representações do professorado sobre o que lhe compete, tanto individual, quanto coletivamente.

Para Freire (1997, p. 08), a tarefa de ensinar e de aprender, ao ser prazerosa tem que ser exigente, com seriedade, conhecimento e preparo afetivo e emocional. Querendo bem o processo, que está implicado o ensinar, com insistência e coragem. “É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar”. São estes predicados que nos levam a refletir sobre as diversas formas de pensar culturalmente o trabalho docente, situando o lugar e tempo em que ele está inserido, para entender o contexto sociocultural que o constitui.

Nesse sentido, a pesquisa nos apresenta que a produção da vida em sociedade e o impacto dessa produção na subjetividade dos sujeitos, atravessam a escola, são corpos que se entrecruzam no fazer coletivo da escola, corpos que carregam os sentidos, os saberes pedagógicos e educacionais, a pluralidade de conhecimentos e culturas. Carregam a sua história e a sua compreensão de mundo e sociedade e a compreensão político pedagógica da escola. São esses atores e atrizes que vão dar sentido ao fazer político pedagógico da escola, que tem o compromisso de (re)construir o PPP, na perspectiva da “com-versação político-pedagógica” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 52).

Para Macedo, Silva e Silva (2023), o processo de com-versação político-pedagógica enfatiza a intercriticidade, ou seja, o enriquecedor encontro de diversas opiniões e perspectivas que fundamentam a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Atlan (1994 *apud* Macedo, 2023) argumenta contra a busca por uma única verdade,

valorizando as múltiplas racionalidades legítimas e as diferenças em detrimento de analogias simples. Esse enfoque proporciona um terreno fértil para o debate político-pedagógico nas escolas, em que consensos facilmente resignados não têm espaço, promovendo uma educação multirreferenciada, que explora a diversidade de pensamentos e concepções.

4.1.2 Identidades da escola: sujeitos individuais e coletivos

Discutir a construção do PPP a partir da percepção dos docentes, implica pensar os/as sujeitos/as que fazem parte da escola no território estudado. São tramas que nos colocam diante da realidade da escola na construção do cotidiano, questões que atravessam todos os fazeres docentes e que nos levam a refletir sobre o papel das educadoras entrelaçados com as suas identidades e pertencimentos.

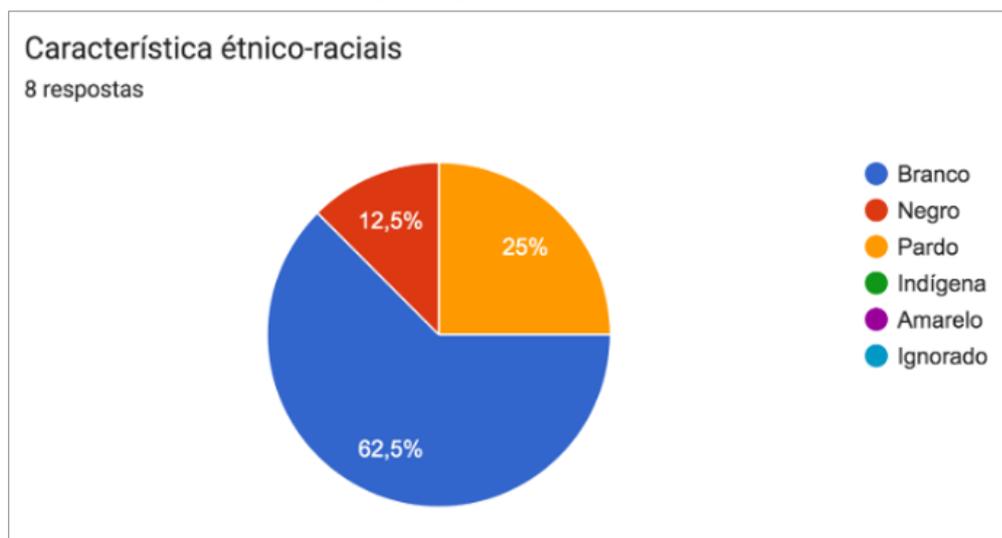
As docentes e suas ações/práticas pedagógicas estão carregadas de sentidos, que segundo Sacristán (2002) em alguns casos não estão evidentes. Para o autor, são práticas que “tem atrás de si (sujeitos individuais e coletivos) que quiseram realizá-las. Isso nos remete a valores que agem como impulsionadores e que nem sempre são explícitos” (Sacristán, 2002, p. 13).

Podemos então dizer, com Eni, que interpretar o vivido é “um trabalho do sentido sobre o sentido” que não se dá no vazio. Ele é mediado pela história, mediado pela ideologia. Nessa trama complexa de multideterminações, que se concentra e se espalha na tensão do movimento constante e simultâneo de aceitação/contestação, confirmação/negação dos sentidos estabilizados e emergentes, constituímos-nos como profissionais e como sujeitos. (Tecer não é um ato inocente. Que o diga Penélope! É drama/trama! (Fontana, 2010, p. 147).

A constituição da profissional docente está na trama dos valores que refletem o território que estas/es sujeitas/os habitam, no caso desta pesquisa em Santa Catarina, mais precisamente na região da Grande Florianópolis. Dessa forma, entendemos que a composição étnica de um território está carregada de valores, são construções históricas e culturais que determinam ou predestinam as ações dos sujeitos no mundo.

Acerca das identidades dos/as sujeitos/as da pesquisa, fizemos um recorte das características étnico-raciais das docentes participantes e relacionamos com um recorte da composição étnica de Santa Catarina, no sentido de compreender que esses dados anunciam um determinado modo de ver a escola e sua função social.

Gráfico 2 – Características étnico-raciais



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

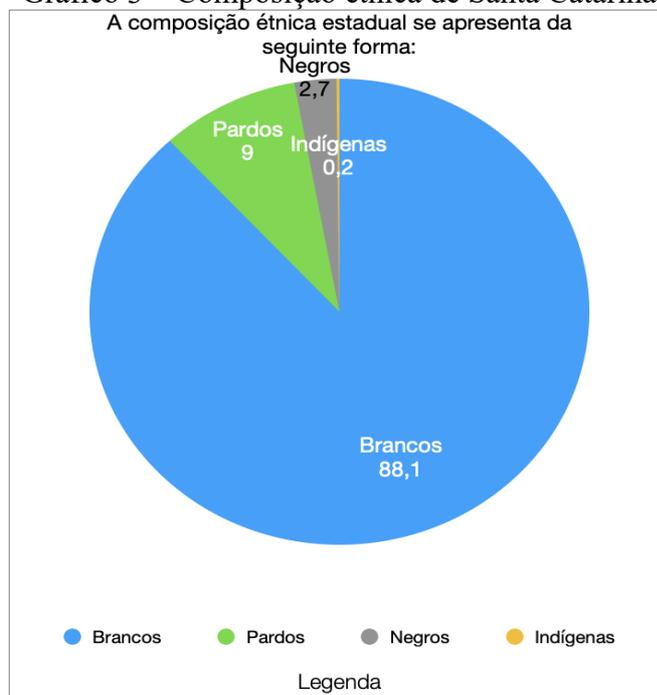
No universo desta pesquisa, as características étnico-raciais estão definidas da seguinte forma: 62,5% se declararam brancos/as, 12,5% negros/as, 25% pardos/as, não tivemos professoras que se autodeclararam indígena e amarelo, e não houve incorrência quanto ao item “ignorado”. Os dados apresentados refletem a realidade apresentada pelo Censo de 2010: no estado de Santa Catarina, no qual 88% das pessoas se autodeclararam brancas. Contudo, esses dados não refletem a realidade brasileira que têm 47% da população parda e 9,1% preta (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). De todo modo, o fato de a maioria se autodeclarar branca não significa ignorar a presença de pessoas não brancas nascidas no território catarinense, afinal, são 12% do total de 7,165 milhões habitantes no Estado, isto é, aproximadamente 859 mil e 800 habitantes que se autodeclararam negro, indígena ou outro.

Ao discutir o seu projeto, a escola faz perguntas e tem seus objetivos, estes estão interligados com questões como: Para quê? Para quem? Com o intuito de possibilitar aos coletivos analisarem o que estão vivendo. A realidade ao ser explicitada nos leva a perceber as implicações que estão escondidas atrás de cada subjetividade. De acordo com Freire (1997, p. 7), existe um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade, e se vivermos integralmente esse movimento nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar.

Compreender o espaço que estamos e a composição deste espaço por sua cultura e história é fundamental para que possamos fazer a crítica a nossa própria existência enquanto sociedade. Isso pode possibilitar ressignificar nossas práticas e com isso o projeto

de escola. O conhecimento das condições sociais que estão nos territórios das escolas nos leva a decifrar a produção de sentidos que estamos construindo no espaço coletivo escolar, quando pensamos em um projeto de escola.

Gráfico 3 – Composição étnica de Santa Catarina



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

No Gráfico 3 podemos perceber as diferenças da composição étnico-racial do estado de Santa Catarina por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada pelo IBGE, que traz informações sobre sexo, idade e cor ou raça dos moradores.

Os dados estatísticos, sobre os aspectos sociais e demográficos do País (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022), podem oferecer um retrato que ajuda as escolas a compreenderem melhor as identidades que permeiam a comunidade escolar, promovendo um ambiente mais inclusivo e representativo. São elementos importantes para analisar e explicitar os sentidos da escola e seu PPP a partir da compreensão dos processos de construção das identidades que estão na escola, neste lugar e tempo histórico, discutindo o vivido e sua força, analisando o que se fala e o que se faz. Para Macedo, Silva e Silva (2023, p. 57), “trata-se de um PPP que se constitui pela condição das sociedades contemporâneas e sua educação, na qual questões e pautas locais e globais são entrecidas e tornam-se pautas orientadores e transversais do Projeto Político-Pedagógico”.

As ideias de Paulo Freire (1997) dialogam com a necessidade de os coletivos escolares compreenderem o vivido, e que a força das palavras frente às ações pode ser bastante reveladora para a análise das práticas educacionais no contexto da diversidade. Freire (1997, p. 51) nos coloca que: “o que se diz tem, às vezes, uma tal força em si mesma, que o defende da hipocrisia de quem, dizendo-o, faz o contrário. Mas, exatamente porque está apenas sendo dito e não vivido, perde muito de sua força”.

A reflexão de Freire destaca a importância de transformar o discurso em ação, sugerindo que a validade e eficácia das políticas educacionais dependem de sua execução no cotidiano escolar. Assim, ao se trabalhar com a realidade da diversidade racial apresentada pela PNAD Contínua, as escolas têm a oportunidade de romper com práticas educacionais que apenas perpetuam discursos sem transformá-los em ações concretas que promovam a equidade e a justiça social. Identificar a necessidade de que as escolas e seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) não apenas reconheçam essa diversidade em seus currículos, práticas cotidianas e discursos, mas que também possibilitem espaços de reflexões e formação.

Inspirado na compreensão de Freire sobre as contradições entre o que é dito e o que é feito, é importante observar que a escola, como um espaço de disputa de poder, está imersa em práticas complexas que muitas vezes refletem a influência do neoliberalismo. A pesquisa revela as diversas vozes, falas e atitudes que surgem neste contexto, o que pode gerar inquietações significativas. Um exemplo disso é a percepção da professora 2 que vê o PPP como algo externo, quase como uma invenção relegada a uma gaveta, desconectada da prática escolar cotidiana. Este cenário traz a urgência de um “PPP etnoimplicado” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 56) com a comunidade escolar.

O PPP precisa ter uma maneira mais gostosa de chegar na gente; não sei se o Projeto Político Pedagógico está alcançando quem criou ou quem inventou este documento, está alcançando o que é para alcançar; eu vejo na outra escola, de educação infantil, enquanto não chega alguém que adora escrever sobre isso, ele fica lá parado (PPP) e uma dificuldade para colocar mais um parágrafo, se torna uma obrigação. Se não tem alguém que puxe e se disponibilize, tem que tentar captar a ideia o que o grupo está querendo (Professora 2).

Quando a professora afirma que o “PPP precisa ter uma maneira mais gostosa de chegar na gente”, entendemos que ela está expressando a necessidade de tornar o Projeto Político Pedagógico (PPP) uma construção coletiva que representa o viver na escola. Esta expressão sugere uma crítica à forma como os PPPs são frequentemente percebidos como documentos burocráticos ou imposições distantes das realidades e necessidades da

comunidade escolar.

A preocupação levantada pela professora 2 pode indicar que, na escola mencionada, o PPP não está sendo utilizado como um documento vivo, “documento em movimentos orientadores e formativos vinculados ao seu debate, ações, (re)orientações e(re)avaliações” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 58), que orienta e reflete as práticas pedagógicas da comunidade escolar, mas, sim, como uma obrigação formal que é difícil de ser atualizada e incorporada de maneira orgânica às atividades diárias da escola.

De acordo com Macedo, Silva e Silva (2023), na prática comum, PPPs são frequentemente encomendados por instituições, resultando em documentos que falham em refletir as identidades e necessidades da comunidade escolar envolvida. Isso leva a uma desconexão entre o conteúdo do projeto e as experiências, desejos e saberes de professores, estudantes, auxiliares e famílias. Um PPP implicado, por outro lado, deve emergir do reconhecimento e pertencimento da comunidade escolar, refletindo seus valores e defendendo uma construção dialógica que verdadeiramente se envolva nas dinâmicas educacionais e formativas da escola.

São pontuados dois conceitos a partir da fala da professora 2: disputa e reprodução. Ao apresentar a necessidade cumprir requisitos formais (geralmente impostos por órgãos reguladores) e o desejo de criar um documento que realmente sirva às necessidades pedagógicas e culturais da comunidade escolar, percebemos um campo de disputa político pedagógico em que os educadores necessitam fazer o enfrentamento. Essa disputa também pode refletir tensões entre diferentes grupos dentro da escola sobre como deve ser a (re)construção do PPP. A reprodução pode se referir à tendência de perpetuar práticas e normas existentes que podem não dialogar com as reais necessidades da comunidade escolar. O PPP pode estar reproduzindo abordagens pedagógicas sem a sua dimensão política, sem questionar as exigências e contextos educacionais contemporâneos.

Nesse sentido, observamos que a prática docente está relacionada com o vivido, e cada qual, no seu espaço de compreensão vai construindo seu próprio sentido do projeto, correndo o risco de estar fazendo o contrário do produzido. Assim, como se não houvesse a relação entre o dito e o vivido, Freire (1997, p. 68) reforça o que defendemos neste texto que “a *relação* em si, no mundo animado e no inanimado, é condição fundamental da vida mesma e da vida com o seu contrário”. É nessa relação que o vivido produz sentidos. Então, existe a necessidade de criar as condições para que a (re)construção do PPP, que seja uma experiência a partir do vivido na relação com o dito para que o mesmo ganhe força. De

acordo com Fontana (2010, p. 146):

O vivido produz signos a serem interpretados e a interpretação implica a "memória de sentidos:" "todo dizer se liga a uma memória. Ou seja, o significado não está nos fatos, nas coisas em si. Também não está dado no sujeito. Como produção histórico-cultural, "os signos só podem aparecer em um terreno interindividual ". Criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais, eles significam "em relação a".

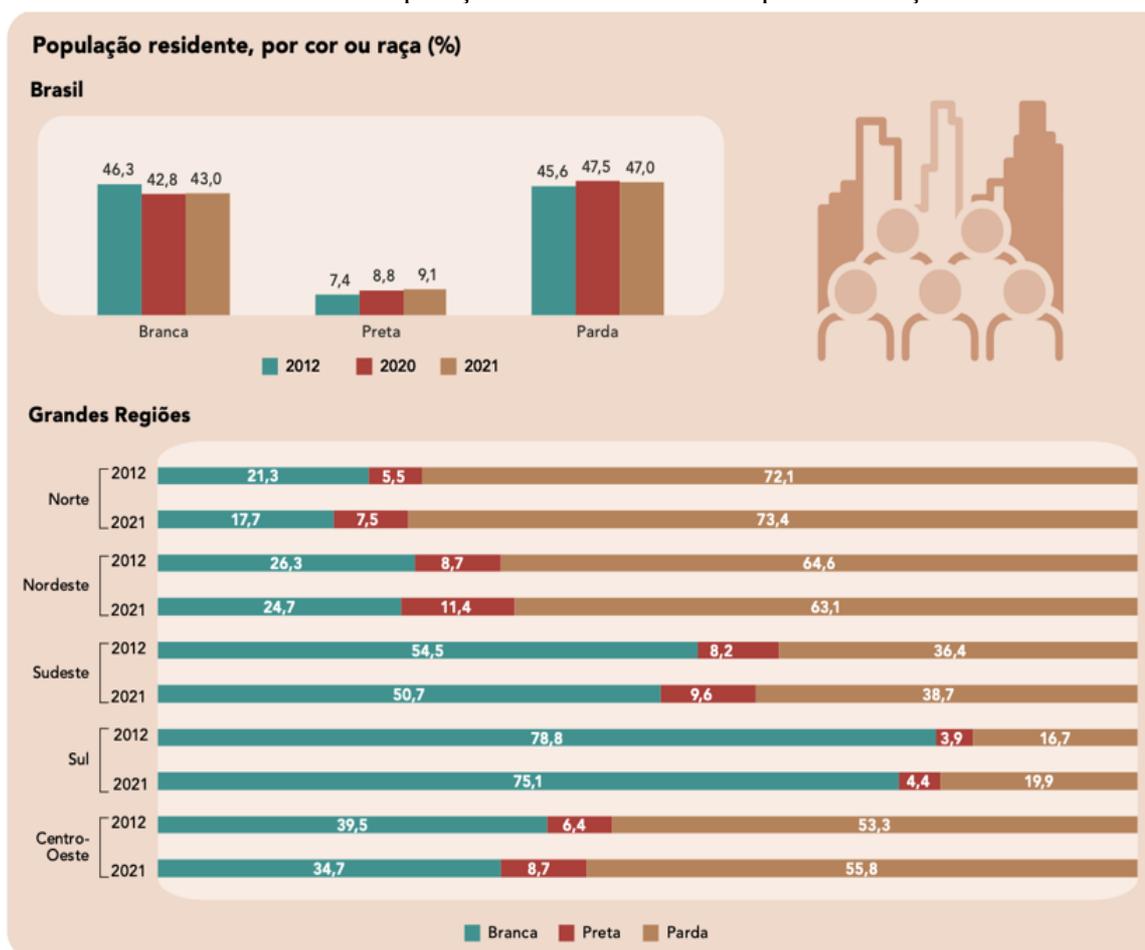
Nessa perspectiva, Freire (1997, p. 68) menciona que:

Somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz. Entre nós e o mundo as relações podem ser criticamente percebidas, ingenuamente percebidas ou magicamente percebidas, mas, entre nós há uma consciência destas relações a um nível como não há entre nenhum outro ser vivo com o mundo.

A perspectiva de Freire e Fontana nos leva a refletir sobre a escola no contexto da nação brasileira, que representada no Gráfico 4, nos mostra a diversidade complexa da configuração das suas regiões, que emerge entre fios e tramas no interior das escolas e seus projetos.

A complexidade que advém das diversas culturas que estão no território brasileiro, nos levam a inquietações quanto à unificação de políticas públicas para a formação de professoras. Percebemos que existe uma constante interpretação do que as escolas vivem e do que elas precisam para constituir uma nação mais cidadã, porém com a diversa composição dos estados brasileiros, fica explícito um movimento de identidade que se constitui a partir de cada território.

Gráfico 4 – População residente no Brasil por cor e raça



Nota: Para 2012, acumulado de primeiras visitas. Para 2021, acumulado de quintas visitas.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2012/2021 (2023).

O Gráfico 4 nos mostra dados da história do Brasil na composição do povo brasileiro nas grandes regiões, com relevo para a diferença entre Norte e Sul em 2021. No norte do país, 72,1% dos residentes são pardos, 17,7% são brancos e 7,5% são pretos, em contrapartida, no sul do Brasil, 75,1% dos residentes são brancos, 4,4% são pretos e 19,9% são pardos, reflexo da colonização.

Branco, pardo e preto são identidades que estão presentes na sociedade brasileira e que vão dar sentido à composição das culturas que definem as subjetividades da nação brasileira. Trazer a questão étnica, de cor ou raça para discutir a identidade das professoras, está nos provocando pensar se estas formações dos povos interferem na constituição dos projetos de escola, tendo em vista que as diversas culturas definem o lugar social do vivido.

Não pretendemos identificar diferenças entre as culturas e entre os residentes por sua cor ou raça, mas entender a singularidade das compreensões dos docentes sobre o PPP, a partir das identidades dos sujeitos e seus pertencimentos. Entendemos que a diversidade

que produz o cotidiano escolar é complexa e está além das etnias, pois os sentidos construídos a partir do vivido, segundo Fontana (2010, p. 147), é mediado pela história e pela ideologia. Por sua vez, para Candau (2011, p. 22), a dimensão cultural adquire especial relevância no espaço escolar. Porto-Gonçalves (2005) complementa mencionando que o pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Nesse sentido, defendemos uma escola e um PPP que se pautem em uma prática multirreferencial, multidisciplinar, uma didática intercultural (Candau, 2011, 2010).

A conexão entre Candau (2011) e Porto-Gonçalves (2005) realça a importância de um PPP que valoriza a diversidade cultural e epistemológica dentro do espaço escolar. Candau (2011) enfatiza a necessidade de articular as dimensões culturais e sociais na ação educativa da escola, indicando que a compreensão da escola deve ir além do acadêmico para incluir e valorizar nos PPP as diversas culturas presentes no ambiente escolar. Por outro lado, Porto-Gonçalves (2005) expande essa visão ao argumentar que o pensamento humano é diversificado e enraizado em múltiplas epistemes desenvolvidas por diferentes povos e culturas. Ele defende a ideia de uma prática educativa multirreferencial e intercultural, que reconheça e integre esses diversos “mundos de vida” no currículo e nas práticas escolares, o que está alinhado com a proposta de Candau (2011) para um Projeto Político Pedagógico (PPP) que seja verdadeiramente inclusivo e intercultural.

A conexão entre essas duas perspectivas aponta para a necessidade de um PPP que não apenas reconheça, mas incorpore e valorize a pluralidade cultural e as diversas formas de saber, promovendo espaço para pensar a escola e suas referências, com representatividade das múltiplas realidades que compõem o território da escola. Nesse sentido, são parte da natureza humana, como demonstra Freire (2022, p. 14) quando menciona que a natureza humana se constitui na história mesma e que o “ser humano veio virando o que vem sendo”. O autor esclarece que neste campo existem tensões em função da multiculturalidade, que estão vinculadas ao “inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura” (Freire, 1992, p. 79).

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado e uma sobre as outras, mas liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (Freire, 1992, p. 79).

Freire (1992, p. 79), aponta a necessidade da invenção da unidade na diversidade e que a luta por esta unidade significa o começo da criação da multiculturalidade. “É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência”. Assim, a construção do projeto de escola fortalece o fenômeno da convivência, pois é um espaço em que as forças das culturas se apresentam e possibilitam que o diferente seja refletido à luz dos conhecimentos produzidos historicamente e das problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Porém, um desafio constante na construção dos coletivos nas escolas é a dificuldade de reunir os docentes para problematizar o vivido. como define a professora: “*Mas como eu trabalho meio período aqui, eu nunca fechava uma informação cem por cento, porque o outro período começava uma atividade de manhã, à tarde dava sequência, daí eu trabalho no município, no outro período*” (Professora 2).

Para Freire (1992), é na convivência que vamos construir nossas relações com a força das culturas que estão presentes no cotidiano escolar. No contexto dessa reflexão, abrimos um espaço para pensar a (re)construção do PPP como espaço da reflexão, inclusive sobre a falta de espaço/tempo no calendário escolar para discutir e problematizar os desafios da escola e de sua função social.

4.1.3 Caminhadas, leituras de mundo e feitas

As professoras fazem sua caminhada de vida no processo histórico, cultural, social, político e econômico em que estão inseridos. Analisamos a compreensão sobre a escola e seu projeto a partir das falas das entrevistadas sobre sua percepção em relação à sua formação acadêmica e como estas interferem no seu fazer docente. Extraíndo das falas a “realidade mesma” que se apresenta a partir das próprias feitas das docentes na sua forma de ensinar e compreender o ensino (Freire, 2021c, p. 231).

Ao refletir sobre a formação acadêmica inicial das docentes, problematizamos que a maneira como elas percebem e participam da (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e, por extensão, na construção de suas identidades profissionais, está implicada com a sua formação inicial e continuada.

Quadro 4 – Formação Acadêmica

	Formação	Níveis de ensino que estudou em escola pública	Níveis de ensino que estudou em escola particular
A	Mestrado em educação	Ensino Médio	Não se aplica
B	Pedagogia, Especialização em educação	Anos iniciais, Anos Finais, Ensino Médio	Universidade
C	Especialização em educação	Anos iniciais, Anos Finais, Ensino Médio	Não se aplica
D	Graduação em Letras Português/Inglês, Especialização em Estudos Literários e Mestrado profissional em Mestrado Profissional em Letras	Anos iniciais, Anos Finais, Ensino Médio, Universidade	Não se aplica
E	Graduação em Licenciatura em Filosofia, Mestrado em Filosofia e Doutorado em andamento em Educação	Ensino Médio, Universidade	Anos Iniciais, Anos finais
F	Graduação em pedagogia	não se aplica	Ensino Médio, universidade
G	Especialização em educação	Educação Infantil, Anos iniciais, Anos Finais, Ensino Médio, Universidade	Não se aplica
H	Especialização em educação	Educação Infantil, Anos iniciais, Anos Finais, Ensino Médio	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

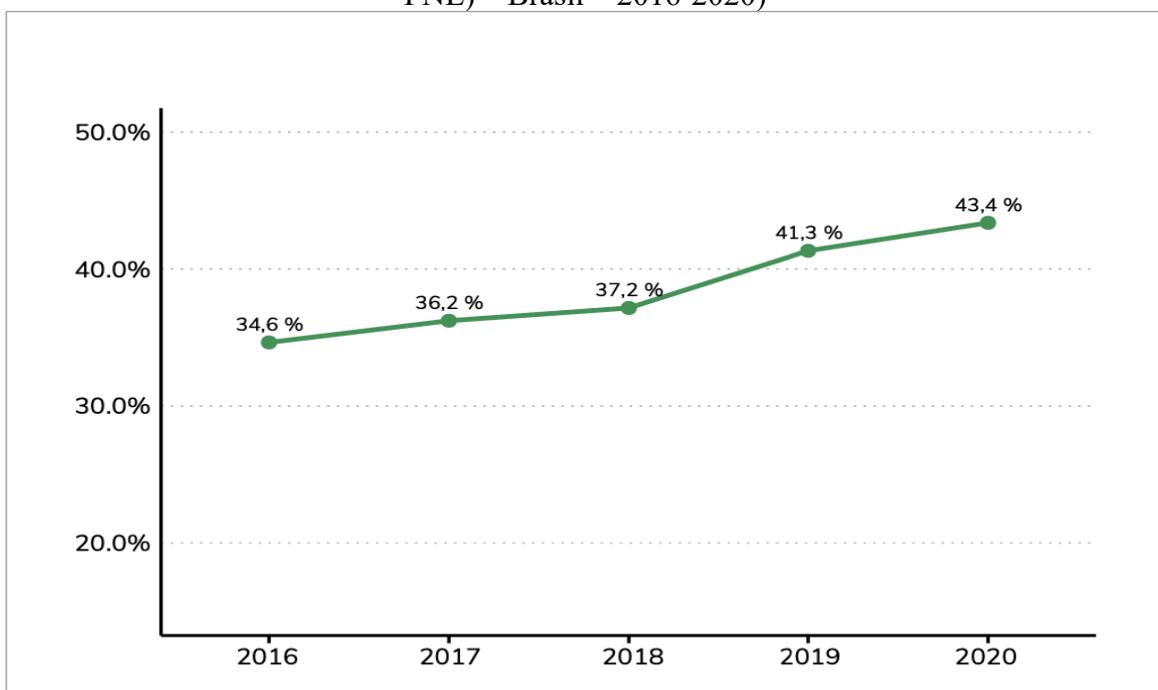
Na amostra desta pesquisa temos uma doutora e duas mestres, quatro com especialização e somente uma com graduação. O Quadro 4 demonstra uma realidade que não reflete o contexto nacional, pois em nível nacional, 49,6% das professoras da Educação Básica eram pós-graduados em 2020 (MEC/Inep/DEED). Ao caracterizar a formação acadêmica percebemos que as professoras que participaram da pesquisa possuem níveis de formação para além da graduação.

Na sua maioria com formação em escola pública principalmente na Educação básica. No percurso de escolarização 62,5% não interromperam seus estudos, porém das oito participantes, cinco trabalharam enquanto estudavam. As realidades dos contextos de

vida das professoras não são diferentes da maioria de estudantes das escolas públicas.

As implicações da formação inicial podem ser vistas de várias maneiras no espaço de pensar a escola por meio do seu PPP. Alguns pontos que consideramos importantes são aqui apresentados. Durante a formação inicial, as futuras docentes discutem e estudam os conceitos de planejamento educacional e gestão escolar, que incluem a compreensão e a importância do PPP. O acesso a esse conhecimento com profundidade pode influenciar como os docentes percebem a escola, sua profissão e o PPP. É na formação inicial que as educadoras começam a compreender a identidade profissional da profissão docente. O estudo e aprofundamento sobre PPP pode impactar como as docentes se veem em relação à escola e seu papel dentro dela, discutindo a importância da participação, criando conexões importantes com o território da escola, mas também reforça seu senso de pertencimento sobre as políticas e práticas cotidianas na/da escola. São identidades que residem na escola e que no movimento cotidiano vão dando sentido ao projeto de escola a partir do seu próprio território.

Gráfico 5 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* (indicador 16^a – relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE) – Brasil – 2016-2020)



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2022).

Os dados expostos no Gráfico 5 demonstram que de 2016 para 2020, segundo base de dados do censo Escolar, houve um crescimento de aproximadamente 9% no percentual

de professoras da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

As professoras que integraram a pesquisa costumam frequentar a biblioteca, participam de estudos e pesquisas e gostam de estudar. Relatam que o gosto pelo estudo vem do contexto familiar, sendo que 87,5% registraram que a família as estimulava a estudar e somente 12,5% não teve esse estímulo. Atribuíram seu desejo por estudar, durante outros momentos de sua vida e na atualidade, ao prazer, busca da formação; aprendizagem; desejo de saber, como evidenciado na fala de uma das entrevistadas: “*Gosto sempre de estar me aperfeiçoando, principalmente em relação às tecnologias; melhorar a prática; e se formar e adquirir conhecimento*”. Nas respostas ao questionário, a função social da escola aparece na vida das entrevistadas, como retratado por Fichtner (2012, p. 210): “*relação do indivíduo com o mundo e com o conhecimento sobre este mundo*”.

Ao analisar a caminhada das entrevistadas pela escola nos seus processos pessoais de aprendizagem, percebemos que as participantes da pesquisa trazem para compor sua compreensão de escola, as vivências que incorporaram da escola como positivas ou não. Um dos pontos que aparece na fala de uma das entrevistadas é a falta de estrutura das escolas: “*Gostava de quase tudo, não gostava da falta de estrutura e de professores*”. Esta realidade sentida pelas docentes na sua trajetória acadêmica, ainda está presente no interior das escolas públicas. Também é um dos entraves da construção de uma escola mais participativa e democrática.

A realidade apresentada está intimamente ligada a um saber, que é o saber da classe trabalhadora que habita as escolas públicas. Para Freire (2021c, p. 128), esse saber é importante para construir estratégias de superação dos antagonismos entre as classes sociais. São saberes

que se aprende e se ensina no momento histórico mesmo em que a necessidade se impõe. Pensar um projeto para escola requer ter lucidez sobre estes conhecimentos e sobre o impacto deles na vida da escola, na busca de construir novas formas de encontro para a procura de soluções inadiáveis (Freire, 2021c, p. 128).

Outra realidade que se apresenta nas falas das entrevistadas é em relação à escola e à forma como a escola ensina: “*Não gostava muito de cópias e aulas de história; baixa qualidade de ensino eu não gostava; gostava das atividades esportivas; nenhum professor ligava para os alunos como ser individual*”. São pontos importantes do PPP que estão ligados à organização escolar, trazendo para a reflexão a escuta de estudantes como possibilidade de desafiar o pensar crítico de professoras e escolas. Para Freire (2021) este

pensar está ligado a uma educação que respeite a compreensão do mundo das estudantes.

Mesmo com todos os desafios que a classe trabalhadora enfrenta na escola pública, as memórias das docentes entrevistadas são de que a escola foi importante para formação humana e importante para a vida e para o trabalho, com lembranças dos colegas e professores, como evidenciado na fala de uma das professoras: *“Gostava de brincar na escola com os amigos e de ter aula com alguns professores; os colegas, professores, o ambiente, o esporte, os cursos de línguas estrangeiras; estive na mesma instituição desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental”*.

São depoimentos que nos desafiam a pensar, as marcas deixadas pela escola de educação básica e a compreensão de seus papéis como docentes que estão por trás do discurso e da sua própria trajetória de formação. Para Freire (2021c, p. 231), a realidade vivenciada pelas docentes enquanto estudantes, demonstrando uma educação respeitosa, pode levar a um pensar docente “antidogmático e antissuperficial”; “De um pensar crítico, proibindo-se a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improvisado” e, com isso, participar ativamente da reflexão sobre a escola e seu projeto, buscando na formação contínua os fundamentos sobre educação e pedagogia escolar. Os programas de formação têm o compromisso com a educação pública de problematizar a (re)construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) ressignificando sua importância, no sentido de incorporar uma abordagem que reflita as complexidades sociais e relacionais do mundo atual, incluindo questões de direitos humanos, interações urbanas e a promoção de uma cidadania que seja ao mesmo tempo local e global.

Compreendemos que as experiências da vida e principalmente da vida acadêmica, são componentes constituidores do ser professora, implicando diretamente nos seus fazeres docentes. São implicações do conhecimento do cotidiano que se entrelaçam com a epistemologia do campo teórico da formação profissional. Para as participantes da pesquisa, a formação inicial é importante para exercer sua profissão, além disso, 100% delas acreditam que a formação continuada tem papel fundamental no fortalecimento da sua trajetória profissional.

Ao questionarmos as docentes sobre em qual momento de sua trajetória profissional começaram a se preocupar em buscar formação continuada, obtivemos as seguintes respostas:

*Na pandemia quando fui obrigada a me dedicar às novas tecnologias;
Nos 15 primeiros anos que atuei;*

Sempre;

Num curso de pós-graduação lato sensu;

Na verdade, a maioria das formações que tive, foram oferecidas pelo estado e quando notei que em alguns momentos não estava alcançando a aprendizagem de algum estudante ou alguma situação desafiadora, busquei outros cursos e busco quando preciso. Mas, hoje com menos frequência, começou a refletir na minha vida pessoal. Já que não temos hora atividade;

Quando senti que os conhecimentos que eu tinha não eram mais inovadores, e principalmente em tornar as aulas mais atrativas, com relação à tecnologia (Professoras entrevistadas).

Notamos que as motivações para buscar formação continuada são diversas e fazem parte do repertório de vida de cada uma. São demandas que estão vinculadas à subjetividade das docentes. Porém não percebemos esta iniciativa da busca pela formação surgindo da discussão coletiva do PPP, como necessidade do coletivo, como procura para construir uma educação problematizadora e democrática, que valorize a criatividade, e se coloque cada vez mais comprometida com a comunidade escolar.

Nessa análise, percebemos o distanciamento entre o que as educadoras almejam com o que a escola busca construir enquanto lugar de qualificação e valorização das profissionais docentes. Não aparece nas falas das entrevistadas uma discussão no espaço da escola como necessária para garantir a formação continuada. A preocupação com a sua formação está diretamente relacionada com a questão da meritocracia. Vai buscar conhecimento quem quer se tornar melhor, quem quer melhorar sua carreira. *“Quando tem uma formação, a secretaria tem vontade de passar um conteúdo, mandar um vídeo para assistir, vai pegando o tempo, estas formações prontas são boas e ao mesmo tempo rouba o tempo da escola se pensar”* (Professora 3).

Nas observações feitas em campo e registradas no diário de bordo, existe uma preocupação coletiva, manifestada nas falas das docentes durante os momentos de formação que foram observados no ano de 2022, que reclama uma política de formação feita pelos órgãos gestores, como por exemplo: *“Gostaríamos de mais momentos como estes para discutirmos o PPP; como é bom estar aqui todos/as discutindo esta temática tão importante para escola e a mesma está sendo apresentada pelos/as colegas, que conhecem nossa realidade”*. A partir dessa fala, percebemos que quando estão envolvidos numa formação organizada pela escola e gestão central as professoras se sentem desafiadas a querer construir outros espaços de formação com iniciativas da própria escola.

Nessa discussão aparece o desafio do calendário escolar que não possibilita estes espaços de discussão coletiva, que o tempo que está disponível no calendário anual é pouco e a gestão central ocupa quase todos com uma formação centralizada. Nesse momento,

identificamos que surgem falas que alertam para a necessidade de a escola parar para refletir sobre seus desafios cotidianos, tanto de aprendizagens como de implementação de políticas públicas.

Nas quatro escolas pesquisadas essas falas se repetem, o que demonstra a existência de uma necessidade de discussão dos problemas locais e de construções das suas próprias respostas. Mas ao mesmo tempo não percebemos iniciativas de construção de um projeto próprio de formação construído por seus coletivos e implementado por eles. Existe um indicativo nas falas de que isso não seria possível, tendo em vista que as docentes demonstraram em suas falas certa falta de conhecimento dos caminhos possíveis a serem percorridos para construir esta ação de formação. Para Freire (2021a) nos falta vivência comunitária e a sua não participação na resolução dos problemas comuns nos levam a não perceber as possibilidades existentes.

Ao serem perguntadas sobre porque a formação é condição necessária para a docência, as seguintes respostas foram dadas:

Porque possibilita a garantia da educação pública de qualidade;
Porque um educador, precisa sempre se atualizar;
Porque amplia nossos saberes e a forma de lidar com as crianças;
Porque o conhecimento melhora a prática pedagógica;
Porque melhora minha prática pedagógica;
Porque com absoluta certeza, os impactos de um professor na vida de um jovem podem ser definitivos, para o bem ou para o mal. Tanto em conteúdo quanto comportamental;
Porque considero o estágio e as disciplinas pedagógicas importantes para a formação (Professoras entrevistadas).

A compreensão da importância da formação e das possibilidades que a formação abre para a ressignificação da ação docente, são problemáticas que surgem a partir da análise feita nos caminhos trilhados pelas docentes desta pesquisa, a partir da sua trajetória acadêmica, suas compreensões de mundo e suas escolhas. Esta discussão nos possibilita explicitar a necessidade de reflexões aprofundadas em torno do impacto da formação inicial e continuada na (re)construção do PPP e conseqüentemente na discussão da construção de uma escola para atender as demandas da comunidade que possa ampliar seu horizonte de percepção do mundo em que vivem, religando os saberes da cultura da história com os conhecimentos produzidos pela sociedade.

4.1.4 O Trabalho Docente e o Projeto Político Pedagógico: comprometimento e transformação

No prefácio do livro “Educação e Mudança”, de Paulo Freire (1983), Moacir Gadotti, aborda a necessidade de superar visões simplistas que veem a educação apenas como reprodutora das estruturas sociais existentes. Gadotti argumenta que é fundamental rejeitar o que ele descreve como “pessimismo sociológico” e adotar uma abordagem que reconheça o potencial da educação para transformar a sociedade. Ele sugere que a educação, em vez de meramente refletir a sociedade, pode ser uma ferramenta ativa na luta contra as estruturas opressivas, incentivando educadoras a se engajarem politicamente e socialmente. Nesse sentido, Gadotti menciona que nasce um pensamento pedagógico que leva a educadora e toda profissional da educação a se engajar social e politicamente ao perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista.

Paulo Freire (1979a) complementa essa ideia ao discutir a importância do compromisso consciente das educadoras com a sociedade. Para Freire, comprometer-se é mais do que apenas uma ação; é um ato de reflexão e de conscientização sobre o próprio lugar no mundo e a capacidade de influenciá-lo, “estando no mundo, saber-se nele”. Segundo o autor, um verdadeiro compromisso com a educação surge da compreensão profunda de sua função transformadora e da disposição de agir para realizar essa transformação.

Portanto, a discussão a seguir, ao trazer à tona características da organização do trabalho docente, como carga horária, tipo de contrato e espaço de trabalho, explora os impactos da estrutura de trabalho das docentes na (re)construção do PPP. Compreendendo que a escola não está isolada da sociedade e da forma de organização de trabalho organizada pelo sistema capitalismo.

Sendo assim, discutimos um PPP que está implicado com as demandas de profissionais da educação e que, ao mesmo tempo, se envolve na construção de compromissos coletivos em resposta às exigências e necessidades advindas do exercício da profissão docente, impactando diretamente o projeto da escola. Paulo Freire (1979a), ao falar do compromisso da profissional com a sociedade, afirma que o compromisso só tem sentido quando está relacionado com a decisão de quem o assume. Comprometer significa ser capaz de agir e refletir e estando no mundo, saber-se nele. Para ele o ser não é capaz de

compromisso quando não existe no seu ser a possibilidade de reflexão de estar no mundo associada à ação sobre o mundo.

A presença da docente como trabalhadora da educação na construção do projeto de escola em consonância com os princípios anteriormente tratados se faz premente. Portanto, o compromisso docente e de educadoras em geral na construção do PPP e com a comunidade na qual a escola está localizada. Para construir este compromisso, é necessário entender-se neste lugar, nesta escola. A (re)construção do PPP é o espaço que possibilita a reflexão que Freire propõe, por ser um espaço de construção coletiva que reflete o movimento da sociedade e do cotidiano das práticas pedagógicas e escolares, discutindo os avanços e retrocessos na educação brasileira e as consequências desses nos PPPs das escolas. Na atualidade, a educação brasileira tem apresentado muitos desafios.

Ao revisar a legislação educacional brasileira, podemos observar tanto avanços quanto retrocessos que impactam diretamente na prática docente e no ambiente escolar, entre eles listamos: a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos, promovendo a igualdade de acesso e a valorização dos profissionais da educação; a LDB 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que normatiza a educação básica até o ensino superior, com valorização da gestão democrática e o direito de educação socialmente referenciada. Também a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a LDB nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estendeu a obrigatoriedade de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, ampliando a visibilidade e o reconhecimento dessas culturas no currículo escolar.

Porém, trazemos aqui alguns retrocessos, como a proposta do Programa Escola Sem Partido, que tem gerado debates intensos, visto por críticos como uma forma de censura no ambiente educacional, limitando a liberdade de ensino e a pluralidade de ideia; a Lei 18.637/2023 – SC, que altera o Anexo II da Lei nº 17.335, de 2017, que “Consolida as Leis que dispõem sobre a instituição de datas e festividades alusivas no âmbito do Estado de Santa Catarina”, para instituir a Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e o Adolescente, que em seus objetivos propõem educar professores, estudantes e pais sobre os limites éticos e legais do ensino, ensinar crianças e adolescentes sobre seu direito a um conteúdo educacional politicamente neutro e livre de ideologias, conscientizar sobre a vulnerabilidade do educando, informar os pais sobre o

direito de alinhar a educação moral com suas convicções familiares, garantir acesso aos conteúdos programáticos e lembrar os professores de respeitar as convicções dos estudantes em suas atividades docentes. Esse tipo de retrocesso nos leva a trazer a situação específica de uma professora em Chapecó, que foi processada após realizar uma atividade com o livro de Telma Scherer, um exemplo de como a aplicação da legislação e políticas educacionais pode levar a consequências práticas significativas para educadoras/es. O caso aponta para as tensões entre as diretrizes educacionais e as interpretações locais ou individuais dessas normas.

Para enfrentar esses desafios as educadoras/trabalhadoras em educação, vêm criando estratégias de enfrentamento e resistência ao que impõe o sistema capitalista neoliberal à educação pública no País. Um dos espaços de resistência é a organização coletiva da escola em prol de um projeto de escola que crie caminhos para construir uma educação como ato de “conhecimento e de conscientização” (Freire, 1979a), por tanto de resistência.

Ao discutir as identidades das docentes, não poderíamos deixar de tratar sobre a caracterização das trabalhadoras que fazem parte desta pesquisa, pois achamos importante refletir o lugar da educadora no mundo, e como esta está com o mundo. Para Freire (1997), a educadora estando no mundo e com o mundo é capaz de relacionar-se, de sair desse, de projetar-se nos outros, de transcender. A educadora, ao estar numa relação com os outros, no mundo, e com o mundo, e pelo mundo, cria possibilidades de reflexão sobre o que está fazendo, como está fazendo e de que forma isso impacta na construção do projeto de escola.

Dessa forma, a discussão anterior sobre a resistência educacional em face às pressões neoliberais encontra eco na caracterização de Freire do trabalho docente. Para Freire (1979a), as educadoras podem efetivamente transformar o ambiente educacional em um espaço de liberdade e conscientização, o que é essencial para construir uma educação que transcenda as opressões e se descubra libertadora. Essa conexão salienta a importância de considerar o papel da educadora como articulador político pedagógico, que se corresponsabiliza em construir um projeto de escola coletivo e que recria coletivamente políticas locais para refletir sobre o contexto social e político em que vivem e que os afetam diretamente.

Quadro 5 – Caracterização do trabalho das docentes entrevistadas

Trabalham em duas escolas	12,5%	trabalham em uma escola	87,5%		
Trabalham 40 horas semanais	50%	trabalham 20 horas semanais	12,5%		
Trabalham 60 horas semanais	12,5%	trabalham 30 horas semanais	12,5%	trabalham 50 horas semanais	12%
Gostam do trabalho	87,5%	não gostam do trabalho	12,5%		
Estão realizados com o trabalho	75%	não estão realizados com o trabalho	25%		
Começaram a trabalhar entre 18 e 20	75%	começaram a trabalhar entre 20 e 30 anos	25%		
Consideraram que a formação é importante para exercer a profissão	100%				

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados apresentados no Quadro 5 mostram que das oito entrevistadas, somente uma professora trabalha em duas escolas e todas trabalham em escolas públicas estaduais. Quanto à carga horária semanal de trabalho, 50% trabalham 40 horas semanais, 12,5% trabalham 60 horas semanais, 12,5% trabalham 20 horas semanais, 12,5% trabalham 30 horas semanais e 12,5% trabalham 50 horas semanais. Os dados apresentados indicam uma variação significativa na carga horária semanal das professoras entrevistadas. A distribuição das horas trabalhadas revela que enquanto metade das professoras têm uma carga horária de 40 horas semanais, uma parcela enfrenta jornadas de trabalho substancialmente mais longas, com 12,5% trabalhando 60 horas e outro 12,5% trabalhando 50 horas por semana. Isso sugere um possível excesso de trabalho para essas educadoras.

Para avaliar adequadamente se há um excesso de trabalho, seria importante considerar mais informações, como o número de turmas que cada professora é responsável, bem como o número de alunos por turma, porém neste momento não vamos trazer estes dados. Esses fatores podem intensificar a carga de trabalho de um/a educador/a, impactando diretamente na ação da profissional. A carga horária de 50 a 60 horas semanais pode indicar uma alta demanda sobre essas professoras, potencialmente levando a estresse e *burnout*, especialmente se o número de turmas ou de alunos por turma for alto.

Os professores estão adoecendo, pessoas abandonando, professores sofrendo, a gente vê isso todo dia, passando por diversas ações o que acaba claro, chega

na hora da formação, chega na hora de discutir um texto a pessoa não está em condição, não está com vontade, não quer fazer, já tem toda a carga de sala de aula 40 horas, acaba que aquilo ali se torna uma chatice, isso tem uma consequência (Professora 5).

A análise a partir dos dados e da fala da professora, sugere que as condições de trabalho podem afetar diretamente a participação destes profissionais nas discussões coletivas na escola para a (re)construção do PPP. Indicamos a necessidade de atenção por parte dos gestores públicos e legisladores em construir políticas públicas e carreiras para o magistério que garanta carga horária de trabalho mais justa e que haja um equilíbrio saudável que permita às professoras desempenharem suas funções sem comprometer sua saúde e qualidade de vida. Compreendemos que essa organização do trabalho afeta diretamente a garantia do direito à educação com qualidade e referenciada socialmente.

A experiência de trabalho das professoras entrevistadas está caracterizada nos seguintes dados: 50% está entre 5 e 10 anos de trabalho, 25% mais de 10 anos, 12,5% de 2 a 5 anos e 12,5% outros. Esses dados indicam uma distribuição variada de anos na carreira docente. A maior parte (50%) das professoras têm entre 5 e 10 anos de experiência, o que sugere uma presença significativa de profissionais em meio de carreira nas escolas estaduais. Além disso, 25% das professoras possuem mais de 10 anos de experiência, indicando um núcleo experiente que sugere uma possível estabilidade profissional, porém não indica se estas profissionais estão todos esses anos na mesma escola. Por outro lado, 12,5% das professoras têm de 2 a 5 anos de experiência, apontando para a presença de profissionais em início de carreira no ambiente escolar, e 12,5% se identificaram como outro, não estando caracterizado nas especificidades apresentadas acima.

Esse perfil sugere que na escola existe experiência em diversos níveis, isso pode impactar positivamente na (re)construção do PPP. Outro aspecto é a indicação de renovação dentro do quadro do magistério, o que pode caracterizar possibilidades troca de experiências e maior debate na construção coletiva da escola, sugerindo que termos gerações diferentes de educadores que possivelmente passaram por trajetórias de formação e experiência docentes em contextos históricos distintos.

Os dados sobre o tempo de deslocamento das professoras até a escola revelam que a maioria (75%) leva até 30 minutos para chegar ao trabalho, o que indica uma proximidade ao ambiente de trabalho. O tempo de deslocamento mais curto pode contribuir para menos estresse diário e mais tempo disponível para outras atividades pessoais ou profissionais, possibilitando à trabalhadora mais disposição para as suas ações docentes e

consequentemente mais disponibilidade para se comprometer com o coletivo da escola.

Por outro lado, 12,5% das professoras levam de 30 minutos a uma hora e outros 12,5% levam mais de uma hora para chegar à escola. Esses tempos de deslocamento mais longos podem indicar problemas de acessibilidade e podem estar associados a fatores como cansaço adicional, custos mais altos de transporte e menos tempo disponível para preparação de aulas e atividades pessoais, impactando diretamente no seu espaço de trabalho. O cansaço causado pelo deslocamento pode caracterizar a priorização de ações referente ao seu trabalho, ficando em primeiro lugar seu compromisso com as aulas, e possivelmente em segundo lugar o tempo para dedicar às ações coletivas de planejar a escola.

Conclui-se que, embora a maioria das professoras tenha um deslocamento considerado razoável, uma parcela significativa enfrenta desafios diários que podem afetar seu cotidiano na efetivação da função docente. Essa situação aponta a necessidade, primeira dos/as gestores/as públicos em criar estratégias de apoio às docentes, e segundo a escola e seus coletivos ao (re)construir o PPP considerar os aspectos que afetam o trabalho docente, inclusive o seu deslocamento diário, para que o PPP seja “circunstancializado” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 57) e com isso implicado no contexto concreto com suas demandas.

A análise dos dados sobre o vínculo de trabalho e a satisfação das professoras com suas carreiras nos possibilita visualizar a situação atual das educadoras desta pesquisa. Embora a maioria das professoras (75%) seja efetivo através de concurso público, uma parte significativa (25%) ainda trabalha sob contratos temporários ACT, o que pode implicar uma certa instabilidade profissional e precarização do trabalho. Em Santa Catarina, na rede estadual de ensino, temos o número de professoras com aulas distribuídas da seguinte forma: “Total: 32.838 docentes, desses 24.368 mil são ACT e 8.768 efetivos” (Santa Catarina, 2023).

A satisfação com o trabalho também mostra dados importantes: enquanto a grande maioria (87,5%) gosta do seu trabalho, há uma minoria (12,5%) que expressa descontentamento. Além do mais, enquanto 75% das professoras se sentem realizadas com seu trabalho, 25% não compartilham desse sentimento de realização. Esse panorama sugere que, apesar de um alto nível de sentimento de valorização da profissão — com 100% dos professores reconhecendo sua importância — ainda existem desafios significativos a serem enfrentados, especialmente no que diz respeito à precarização do trabalho e à satisfação e

realização profissional. É crucial para as profissionais da educação pautarem suas condições de trabalho na discussão coletiva do PPP e ampliem esse debate nas instâncias coletivas de representação de classes como os sindicatos, no sentido de buscar políticas de valorização do magistério, para melhorar as condições de trabalho, com concursos públicos, mas também criando um ambiente de trabalho mais coletivo e problematizador das demandas profissionais.

Os dados que indicam que 75% das professoras começaram a trabalhar entre 18 e 20 anos e 25% entre 20 e 30 anos revelam que a maioria das educadoras entrou na carreira docente em uma idade relativamente jovem. Essa entrada precoce na profissão pode ter várias implicações, tanto no desenvolvimento profissional quanto na permanência na carreira. A entrada precoce na carreira docente sugere que as docentes que participaram da pesquisa possuem mais experiência e expertise didática pedagógica. No entanto, também pode nos demonstrar os desafios específicos já levantados nos dados anteriores, como o caso de não estar satisfeito com a profissão, tendo em vista que em função do excesso de carga horária pode haver um desgaste físico e emocional, que reflete os contextos e as condições de trabalho. Mesmo enfrentando um processo de desgaste precoce no ambiente de trabalho, 87.5% das professoras entrevistadas expressaram um gosto genuíno pela profissão. Em suas respostas, as docentes trouxeram aspectos positivos do trabalho, como: autonomia, crescimento pessoal, crescimento profissional e estabilidade financeira. Surpreendentemente, não mencionaram doenças, desgaste ou desânimo, apesar de estes serem elementos frequentemente observados no espaço escolar e no exercício da profissão.

Porém, além desses desafios individuais, a pesquisa também apontou para uma questão estrutural preocupante: a alta rotatividade na rede, dificultando a construção de uma identidade escolar sólida. Como expresso pela Professora 2: *“Muita rotatividade de professores, até eles pegarem e ter uma paixão pela escola e comunidade, não é assim, não é uma coisa que nasce do nada, a gente vem com a bagagem da gente.”* A constante troca de professoras impede o desenvolvimento de um vínculo profundo com a escola e a comunidade.

Essa realidade coloca em destaque a necessidade de políticas que promovam a estabilidade e a continuidade do corpo docente nas redes de ensino, visando fortalecer a identidade e o compromisso da escola com sua comunidade. A falta de concursos públicos contribui para que as escolas não possuam um quadro de profissionais estáveis, afetando diretamente a (re)construção do PPP. Uma escola que não possui uma equipe docente

enraizada na comunidade escolar enfrenta dificuldades para visualizar o processo de ensino-aprendizagem e o cumprimento de sua função social. Essa falta de estabilidade dificulta os processos coletivos de discussão do PPP, especialmente na construção de estratégias para superar os desafios “na busca de condições e modos de transformação das relações que o aprendiz mantém com o saber” (Libâneo, 2020, p. 53). E a construções coletivas de compreensão da escola e seus processos políticos pedagógicos.

Diante do descaso com a profissão docente e, conseqüentemente, com a educação pública, as professoras fazem da sua prática um espaço de reflexão, buscando proporcionar aos/às estudantes a descoberta do conhecimento (Libâneo, 2020, p. 48). Nesse contexto, as educadoras assumem o papel de trabalhadores sociais (Freire, 1983, p. 44), envolvendo-se em um constante processo de análise crítica do ambiente educacional. Ao questionar e refletir sobre as estruturas e dinâmicas que permeiam a educação, buscam compreender o contexto em suas múltiplas camadas, visando encontrar soluções que promovam uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora. Essa abordagem crítica e reflexiva não apenas fortalece o compromisso das professoras com sua prática, mas também impulsiona a busca por melhorias e mudanças necessárias para enfrentar os desafios presentes no sistema educacional.

Segundo Freire (1983), é um processo de desmistificação do mundo, da realidade, que possibilita aos homens e mulheres se vejam como sujeitos, na tentativa de superar as estruturas que os veem como objetos, para se tornarem sujeitos nos processos de produção do seu próprio trabalho. Pensar as problemáticas que envolvem a escola, discutindo um projeto de educação libertador é um caminho possível para a superação da coisificação docente.

4.1.5 Constituindo coletivos: uma escola democrática e cidadã

O compromisso com a escola e com seus coletivos, está entrelaçado com constituição de concepção de uma escola democrática, no intuito de compreender a “educação como um ato político” (Freire, 1983, p. 14). Para (re)construção do PPP que represente a comunidade escolar, consideramos importante a participação de todas as integrantes da escola. O envolvimento em coletivos enfatiza a importância da participação democrática, um princípio que também é fundamental para a (re)construção do PPP. Isso representa o compromisso coletivo e a necessidade da participação de todos os membros

da escola na tomada de decisões, assegurando que o PPP referencie as necessidades e aspirações da comunidade escolar. Nessa perspectiva, é necessário entender como as docentes das escolas pesquisadas se articulam com os diferentes coletivos organizados que fazem parte das suas convivências e vivências.

Ressaltamos a importância da participação docente em grupos sociais organizados, compreendendo o papel da participação na construção de identidades coletivas. Trazemos essa discussão para a construção do PPP, para que a escola e sua comunidade possam se constituir como espaços que privilegiam as identidades coletivas que possibilitam a construção de práticas dialógicas, humanizadas e humanizadoras.

Ao discutirmos a participação diretamente imbricada com a consciência crítica, problematizamos as relações que as educadoras travam com suas realidades para entender sua posição no mundo e como suas construções subjetivas interferem na forma de lidar com o mundo.

Quadro 6 – Participação em Grupos organizados – Associações

Grupos organizados	Participam	Não participam	Considera importante a participação	Não considera importante
Associação de Moradores		100%	50%	50%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados do Quadro 6 nos mostram uma realidade específica das professoras que participaram desta pesquisa quanto à participação nas Associações de Moradores. O resultado indica que 100% das entrevistadas não participam das Associações de Bairro. Para compreender melhor o sentido da participação, caracterizando-as por sua importância, percebemos que 50% colocaram a participação como não importante e 50% como importante. Mesmo não havendo participação por parte das entrevistadas nas associações, metade delas considera importante participar.

Nessa situação em específico, percebemos que o motivo da não participação, exclusivamente por parte de uma parcela das docentes, não porque não considera importante. Fica o desafio de compreendermos que o processo de participação está vinculado ao sistema democrático em que vivemos. No caso do Brasil, um sistema de representação com pouca participação direta, mesmo com uma Constituição Federal que tem como prerrogativa a democracia participativa no que se refere à educação.

A falta de participação das professoras em Associações de Moradores, apesar de metade considerá-la importante, corrobora uma desconexão entre a valorização da participação comunitária e a prática efetiva dela. Essa contraposição pode significar desafios para a discussão coletiva nas escolas, que, embora a constituição Federal e a LDB nº 9394/1996 enfatizem uma democracia participativa na educação, frequentemente nos deparamos com uma prática de pouca participação direta nas decisões no interior das escolas. Esse fenômeno é desafiador quando consideramos a construção coletiva do PPP nas escolas.

Além disso, a educação vista como um ato político, conforme descrito por Paulo Freire (1983), sugere que as educadoras são sujeitas coletivas e participativas, e que essa participação tem que ultrapassar os muros da escola. A falta de engajamento das docentes em atividades comunitárias poderia, portanto, indicar um comprometimento da participação no espaço da escola e conseqüentemente na (re)construção do PPP.

A abordagem multirreferencial do PPP assume as realidades humanas como intrinsecamente heterogêneas e defende que saberes, ética, estética e política são inseparáveis (Macedo; Silva; Silva, 2023). Esse enfoque é fundamental porque reconhece que a educação não pode ser desvinculada dos valores sociais e culturais nos quais está inserida. Assim, a não participação das professoras nas associações comunitárias pode limitar a construção coletiva dos PPPs, uma vez que esses documentos deveriam refletir e incorporar as diversas vozes e experiências da comunidade.

Quadro 7 – Participação em Grupos organizados – Sindicato

Grupos organizados	Sim	Não	Não participam das discussões	Participam das discussões a mais de cinco anos	Participam das discussões a mais de dez anos
Sindicalizado	75%	25%	62,5%	25%	12,5%

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quanto à questão de ser sindicalizado 75% das entrevistadas estão sindicalizadas e 25% não. Porém 62,5% não participam das discussões do seu sindicato, 25% participam a mais de cinco anos e 12,5% a mais de dez anos. Esses dados ganham destaque quando perguntados sobre qual importância atribui a sua atividade no sindicato, 50% colocaram como importante, 25% pouco importante e 25% não importante.

Os dados revelam que, embora 75% das professoras entrevistadas estejam

sindicalizados, uma grande parte deles (62,5%) não participa ativamente das discussões de seus respectivos sindicatos. Isso sugere que, mesmo reconhecendo a importância dos sindicatos na representação e defesa de seus direitos, há uma desconexão significativa entre ser um membro sindicalizado e estar comprometido com as atividades sindicais.

Essa falta de participação pode ser influenciada por diversas razões, incluindo a percepção do que representa a sua participação nas ações do sindicato, a relevância das discussões ou até mesmo a falta de tempo, considerando que muitas docentes enfrentam cargas de trabalho extensivas como já apresentado aqui. Ficou evidenciado que 25% das entrevistadas veem sua atividade no sindicato como pouco importante ou não importante, o que pode refletir na credibilidade das ações sindicais ou uma crítica à atuação dessas entidades. Porém, relacionamos também, a falta de participação direta como consequência da cultura de participação representativa do sistema político brasileiro.

No contexto das professoras Admitidos em Caráter Temporário (ACT), essa situação pode ser ainda mais crítica. A condição de trabalho dos ACTs frequentemente envolve maior precariedade, afetando não só a estabilidade na carreira, mas também limitando seu envolvimento e representação sindical. Esta situação precária pode impactar negativamente não só as ações de ensino, mas também comprometer a construção coletiva da escola, desafiando a (re)construção de políticas no contexto da escola, comprometendo o compromisso dos docentes com o PPP, considerando que esses professores dificilmente permanecem na mesma escola por mais de um ano.

Estar envolvido/a em atividades coletivas de discussão e problematização da educação pública e seus impactos na vida das trabalhadoras em educação traz contribuições políticas importantes no espaço da escola para discutir o PPP. Sabemos que os movimentos sociais constroem estratégias sociais que fortalecem o debate sobre os desafios que as educadoras têm em seus cotidianos, além de buscar soluções coletivas para tais problemáticas. Se construir um projeto para escola implica em discutir todas as problemáticas que envolvem a educação, é importante considerar a formação política que as educadoras constroem com a participação em discussões e movimentos sindicais.

O reflexo da falta de participação em organizações sociais e seus movimentos se apresenta nesta pesquisa como um dos indicadores da problemática enfrentada pelas escolas, em fazer a discussão de seu projeto político pedagógico e, principalmente, em levá-lo para as vivências cotidianas, como espaço de formação que possibilita a leitura do cotidiano e de reflexão das práticas docentes e pedagógicas no interior da escola. Prática

docente (prática das professoras, que deve ser uma prática pedagógica porque é intencional, pauta-se nos fundamentos da ciência pedagógica, ou seja, na Pedagogia, na Ciência da Educação, na Didática, como conhecimento pedagógico) versus prática pedagógica, isto é, prática intencional, atividade pautada na ciência da educação, portanto, atividade realizada pelos docentes e por todos os demais profissionais da educação (Franco, 2016).

Para construir uma escola democrática e cidadã, como Paulo Freire (1983) postula em seus escritos, é necessário problematizar a construção dos coletivos no interior da escola, principalmente no que se refere à participação da comunidade escolar na construção, (re)avaliação e (re)construção do PPP.

Nesse sentido, é necessária a adoção de uma prática pedagógica de participação nos espaços de discussão das políticas públicas para educação e para a vida da trabalhadora em educação. Essa forma de participação faz parte da formação dessas profissionais e principalmente porque elas estarão entre seus pares, discutindo e criando estratégias para buscar coletivamente respostas para os desafios que vivenciam.

Estar juntos na construção do PPP significa construir e aglutinar as forças no interior da escola para que exista uma convergência nos objetivos e interesses dos que participam do cotidiano escolar, é o caminho para construir a democracia a partir dos coletivos da escola. Isso possibilita que as vivências dos que já estão no processo de participação, possam ser compartilhadas com os que chegam, formando as novas gerações de educadoras. Esse movimento faz com os que chegam vão aderindo às discussões e (re)configurando o contexto.

No entanto, observamos que, em relação à fala a seguir, há um distanciamento entre docentes e a construção do PPP e que este distanciamento dificulta a compreensão de que todos/as são corresponsáveis em construir o projeto de escola. Tal percepção pode ser verificada mediante a análise da fala de uma das professoras entrevistadas: *“Uma maneira de cobrar da gente isso aí (Projeto Político Pedagógico) é que todo mundo se envolva, porque no fim, acaba tirando o corpo fora, aí tem que dar conta de estar elaborado, aí alguém pega, e faz”* (Professora 2).

A questão apresentada pela professora 2 sobre a falta de envolvimento das/os professoras/es na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), nos remete aos dados da não participação em sindicatos, que nos possibilita compreender o conceito de participação e responsabilidade coletiva. O distanciamento das docentes na construção do PPP, como descrito pela professora entrevistada, explicita que a responsabilidade é muitas

vezes delegada a poucos, resultando em um envolvimento superficial da maioria. Esse fenômeno pode ser similar ao observado na baixa participação nas ações dos sindicatos, em que as professoras podem estar sindicalizadas, mas não participam ativamente das discussões e decisões por entenderem que já estão representados pela diretoria do mesmo.

Essa falta de comprometimento de docentes nas lutas sindicais e na construção do PPP pode ser um sintoma de uma cultura de participação, vinculada a uma democracia representativa, não acreditando que essas decisões possam provocar mudanças reais. Ambas as situações fortalecem as práticas de democracia participativa na escola, que possibilita a corresponsabilidade e um comprometimento com a construção da escola e seu projeto, como uma das possibilidades de reconstrução da cultura de participação.

Na escola, a falta de participação nas decisões coletivas, que se traduz em neutralidade, só dificulta a concretude de um projeto que seja construído coletivamente. Freire (1983, p. 19) alerta que esta ação, quase sempre resulta de um “compromisso” consigo mesmo contra a humanização. Este compromisso na visão do autor não é verdadeiro, é justificado por uma neutralidade que não existe, pois quem não tem coragem de assumir-se, está assumindo interesses dos grupos aos quais pertencem e, de certa forma, não querem demonstrar esta decisão de compreensão de mundo para não se enfrentarem.

Nessa seção abordamos o complexo território em que as educadoras estão imersas enquanto sujeitas subjetivas na construção de suas identidades docentes, problematizando as relações de pertencimento e identidade no contexto escolar. Buscamos compreender como os sujeitos se relacionam com a escola e entre si e nos diversos espaços que atuam, construindo e reconstruindo suas identidades no processo da experiência cotidiana, na docência na e com a escola e seu PPP. Assumimos que as condições de vida e as subjetividades das docentes nos possibilitaram compreender a complexidade que envolve o cotidiano escolar no processo de consciência das educadoras da sua historicidade na constituição do projeto de escola. Através de reflexões sobre a jornada de cada sujeito, as dinâmicas da vida escolar e a atuação dos trabalhadores, conjeturamos sobre os caminhos que conduzem à formação de coletivos comprometidos com a escola e seu projeto, trazendo a importância da participação comprometida das educadoras na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), e a necessidade da responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, avançamos para a próxima seção no intuito de aprofundar a análise sobre as percepções das docentes sobre o PPP.

5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: MOVIMENTOS ARTICULADOS QUE REFERENCIAM A ORGANIZAÇÃO E O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esta seção analisa as percepções dos docentes sobre o PPP, refletindo sobre a complexa relação que se estabelece entre as identidades docentes que habitam a escola e a (re)construção do PPP, reconhecendo que na escola o PPP pode se tornar um ato político-pedagógico. Nesse sentido, Macedo, Silva e Silva (2023) defendem que o ato político-pedagógico não é estável, assim como as pessoas, destacando que o movimento que se dá na escola em torno do seu PPP está em constante mudanças, permeado por resistências e (re)criações, que geram modificações constantes na política pedagógica da escola.

O primeiro ponto de discussão aborda as identidades e o papel docente no fazer da escola como “ato político-pedagógico” (Macedo; Silva; Silva, 2023. p. 52), considerando produções históricas e culturais passadas que refletem que influenciam o presente ou o futuro na configuração das funções dos educadores e conseqüentemente na função social da escola.

Em seguida, adentramos à esfera da formação docente e sua relação intrínseca e entrelaçada com o PPP, demonstrando como os sujeitos se implicam nesse processo de desenvolvimento político-pedagógico refletindo sobre sua prática, compreendendo o contexto escolar e seu território, reconhecendo a diversidade de saberes presentes na comunidade escolar.

Na terceira subseção, exploramos a dinâmica cotidiana da escola, focando na (re)construção constante do PPP, como uma prática democrática e plural na vida escolar, envolvendo reflexões referenciadas sobre a dinâmica cotidiana da instituição. Aprofundaremos o estudo para compreender como a prática docente na escola se entrelaça com o movimento contínuo de (re)construção do PPP.

Na quarta subseção, buscamos ampliar a perspectiva sobre o PPP como ato político-pedagógico ao analisar as percepções docentes sobre o PPP e os impactos gerados no cotidiano escolar. Por meio da análise e diálogos provenientes das entrevistas, foi possível desvelar a constituição do espaço-tempo escolar, que (re)configuram a experiência educativa e o papel social da escola.

Por fim, na quinta subseção, evidenciamos que o PPP é mais do que um documento formal, compreendendo-o como um “ato político-pedagógico” (Macedo; Silva; Silva,

2023, p. 52). Este conceito é abordado de forma a trazer para o debate como o PPP transcende o registro e se manifesta dinamicamente na prática educativa, influenciando e sendo influenciado pelas ações instituintes do cotidiano escolar. Ao longo desta seção, buscamos não apenas compreender a estrutura formal do PPP, mas também explorar sua materialização viva no cenário escolar, em que a formação continuada favorece a transformação político-pedagógica.

5.1 IDENTIDADES DOCENTES: TRAJETÓRIAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS

No centro da complexidade que é a educação e a escola e aqui falando mais de perto da educação básica, está a trabalhadora em educação, profissionais do magistério ou técnicas. Ou seja, são elas as responsáveis juntamente com a comunidade escolar e gestores públicos por garantir que jovens, adultos e idosos que frequentam a escola possam desenvolver o seu potencial cognitivo, intelectual, social, cultural e emocional, o que é fundamental para o seu futuro profissional e pessoal. Dessa forma, construir os caminhos para a escola efetivar sua função social, segundo Libâneo (2001), inclui o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas nos/nas estudantes, incentivando-os/as a questionar e transformar as estruturas existentes em vez de simplesmente adaptar-se a elas. O autor ainda enfatiza a importância de uma educação que integre teoria e prática, conhecimentos acadêmicos e questões sociais reais, capacitando os/as alunos/as a usarem seu aprendizado no enfrentamento dos desafios contemporâneos.

A profissão docente e as de suporte à docência vão se constituindo na formação inicial, por sua função no interior das escolas, e principalmente pela caracterização dada pelos sistemas de ensino, ao criar os cargos nas carreiras do magistério. Nesse sentido, a profissão vai se caracterizando e se estabelecendo no interior dos diversos espaços que ocupam, como escolas, espaços não formais de ensino e organização de classe, como os sindicatos. São processos que vão se dando nas formas de regulação do trabalho, e a necessidade do/a trabalhador/a na sociedade em que está inserida.

A natureza da profissão do magistério está intimamente ligada ao surgimento das escolas e estas com a ascensão das mulheres ao mercado de trabalho. É inegavelmente uma profissão feminina, que foi fortemente influenciada pelo surgimento das escolas. A ascensão das mulheres ao mercado de trabalho também desempenhou um papel importante na popularização da profissão docente, especialmente nas últimas décadas, pois muitas

mulheres optaram por esta profissão como uma forma de equilíbrio entre a carreira profissional e a família.

Essa trajetória começa com a formação inicial dos/as profissionais do magistério, que se pressupõe sólida e abrangente, contemplando não somente os conhecimentos específicos da área de atuação, mas também as teorias pedagógicas e as práticas educativas. No entanto, essa formação não é suficiente, as docentes e as profissionais de suporte à docência necessitam de reflexão constante e contínua para discutir, analisar e compreender as diferentes realidades educacionais que se apresentam nos cotidianos escolares. A formação contínua tem papel central na reflexão sobre as diversas realidades que atravessam a escola, e necessita estar atrelada às constantes mudanças e inovações na área da educação e da vida em sociedade, principalmente em relação aos avanços tecnológicos, às mudanças sociais, culturais, econômicas e climáticas, aos diferentes modelos de governar que o país, estados e municípios vão imprimindo.

Além disso, as profissões do magistério estão em constante diálogo com as políticas públicas para educação, que determinam as diretrizes e prioridades para a área. Cabe a essas profissionais estarem atentas a essas políticas para atuar de forma crítica, coerente, situada e socialmente responsabilizada. Os espaços de estudos e reuniões no interior das escolas são uma das possibilidades de apropriação, discussão, problematização e tomada de decisões frente às demandas do cotidiano, da ação docente, e de gestão.

Durante a pesquisa foi possível acompanhar e registrar as ações coletivas de planejamento do PPP e da gestão que tinham como objetivo organizar o cotidiano escolar, as ações com a comunidade e as relações entre setores da sociedade.

No momento de contato direto com as escolas e com sua comunidade, em que participei ativamente das atividades nas escolas, nos grupos de trabalhos, nos debates, nas formulações de propostas, ser-sendo pesquisadora, tive a oportunidade de registrar no diário de campo a organização de cada escola, referente à formação centralizada, organizada pela escola a partir dos documentos orientadores da Secretaria de Educação (SED), que estava acontecendo no período de recesso de julho de 2022, assim como o envolvimento das docentes que participaram, como também as audiências nas reuniões/formações de professores/as que estavam na escola e não participaram da formação. Em uma das escolas, minha contribuição foi como pesquisadora e formadora.

A partir da análise dos registros do diário de campo, pontuamos algumas percepções referente à escola A. Nesse dia, após ser recebida pela gestão, nos convidaram para

acompanhar a reunião/formação. A maioria das docentes e equipe pedagógica da escola estavam reunidas no auditório. Nesse momento, o assessor de direção, que coordenou os trabalhos nesse dia de formação, apresentou a metodologia que seria desenvolvida, que logo se iniciou. A pauta já estava predefinida, incluía estudar as diretrizes sobre educação especial, relacioná-las com o PPP da escola e trabalhar propostas de alteração e ressignificação a partir do movimento já dado no cotidiano escolar.

Na sequência da reunião, o trabalho foi coordenado pelas professoras de educação especial da escola, que iniciaram com uma explanação sobre a temática, aprofundaram a discussão com relatos compartilhados dos colegas e com posterior trabalho em grupos para análise do PPP e encaminhamentos. Particpei de um dos grupos de trabalho (GTs), composto por algumas professoras que participaram desta pesquisa. Desse momento, quero trazer um fato que percebi ao sair da sala, quando nosso GT foi encontrar um espaço de trabalho. Observei um grupo de professoras que estava na sala dos/as professores/as, porque não queriam participar da formação/planejamento da escola.

Esta formação acontece duas vezes ao ano, geralmente no recesso escolar dos/as estudantes. Como as reuniões de trabalho são transformadas em formação para gerar certificação na rede estadual de ensino de SC, algumas docentes estavam na sala dos/as professores/as, segundo relato da Direção, entenderam que seria melhor não participar. Ao observar esta situação, questionei a Assessora de Direção, e ela me relatou que, aquele grupo de professoras não estava participando da formação, mesmo estando na escola. No relato da Assessora, a Coordenadoria Regional de Educação já tinha tomado conhecimento da situação e emitido comunicado informando que todas as profissionais da escola deveriam participar da formação.

De acordo com os registros feitos a partir das observações realizadas *in loco*, podemos afirmar que as docentes são impactadas por mudanças na sociedade, transformações sociais, que estão relacionadas aos avanços nas tecnologias, a mudanças nas estruturas sociais, como família, escola, emprego, a chegada de pandemias, entre outras. Todas essas mudanças, juntamente com as imposições de mudanças no currículo, na organização escolar, nas etapas de ensino têm gerado um descontentamento das docentes, que as levam a criar resistências no espaço da escola. Uma forma de dizer que não querem discutir as problemáticas da escola do jeito que foi organizado, vindo de cima para baixo, num tempo que elas gostariam de estar descansando, que é o recesso escolar dos/as estudantes. Essa resistência deixa um recado de que todo este processo de estudo e

discussão poderia estar sendo feito dentro da sua carga horária de trabalho. Porém, também abre um espaço para discussão sobre o comprometimento com o projeto da escola e os coletivos. Os desafios enfrentados pelas docentes na formação, estão profundamente interconectados com a ação pedagógica discutida por Franco (2016), que se baseia no entendimento de que a educação é uma prática intrinsecamente política e transformadora.

No que se refere aos objetivos de sua ação pedagógica, a questão direcionada à Pedagogia será a de formação de indivíduos “na e para a práxis”, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político. Considere-se que a proposta de projetos político-pedagógicos, como organizadores da esfera pedagógica da escola, parte dessa perspectiva teórica (Franco, 2016, p. 540).

Franco (2016) amplia a discussão sobre o descontentamento de professores/as e a resistência, argumentando que a formação deve ser orientada para superação e emancipação, e que os/as educadores/as não apenas compreendam seu papel na sociedade, mas que façam parte da transformação dessa realidade. Franco enfatiza a importância da ação coletiva na (re)construção do PPP.

Essa observação advinda do campo empírico abre espaço para refletirmos sobre as identidades docentes que permeiam o fazer das profissionais do magistério nos diversos espaços da escola, como espaço de aula e espaço de reunião, entre outros. As mesmas professoras se compreendem diferentes nos dois espaços, no exercício da docência se sentem comprometidas com a formação dos estudantes e com o exercício da profissão e no espaço de pensar a escola e seu projeto existe resistência em se autorizar a construir os significados para o que estão fazendo coletivamente e individualmente. Esse recorte observado nos leva a rever um dos aspectos da Lei LDB nº 5692/1971, em que normatizou a educação até 1996. Essa Lei preconizava uma organização na carreira docente para que os espaços de trabalho fossem ocupados de forma distinta, os/as que pensam os/as especialistas em educação e os que fazem os/as professores/as. Esse projeto tem impacto ainda hoje no fazer da escola, na construção dos PPP, mesmo com a abertura democrática e a reconfiguração das funções dos especialistas em educação (os pedagogos), para uma perspectiva da articulação político-pedagógica da escola. Na entrevista com a Professora 2, ao perguntar como conheceu o PPP, ela responde que não foi em uma reunião e destaca a importância da direção e coordenação para a efetivação da discussão.

O PPP, a dona Maria (diretora) sempre deixava à disposição e sempre precisando de reforma. Sempre, quem tomava mais frente eram elas (direção e coordenação) mesmo porque a gente ia pra sala. Quando a gente começa com os alunos é difícil ter um tempo pra reunião. Difícil ter um tempo para parar (Professora 2).

A percepção sobre sua prática apresentada pela professora 2 traz um ponto importante: o tempo dedicado às aulas. Tal percepção da professora 2 acerca da construção do PPP nos alerta a observar que as carreiras docentes são organizadas principalmente pelos sistemas de ensino, através das cargas horárias que privilegiam somente o trabalho efetivo com os/as estudantes (aulas dadas).

Este aspecto da carga horária de trabalho interfere diretamente na constituição da identidade docente, como aquele que somente tem carga horária para as aulas, não sobrando tempo para as discussões coletivas sobre as problemáticas do ensinar e aprender, os desafios cotidianos dos estudantes e suas famílias e os impactos das mudanças sociais na vida da escola. O tempo para planejamento e estudo dentro da carga horária de trabalho tem sofrido alterações a partir das lutas das trabalhadoras em educação, que se efetivou na Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso nacional dos/as profissionais do magistério da educação básica, garantido um tempo dentro da carga horária de trabalho dos/as docentes para planejamento e estudo, como definido no Art. 2º, § 4º: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Porém, ainda observamos desafios das docentes e escolas para utilizar este mecanismo legal (Brasil, 2008).

As escolas, as redes de ensino e as profissionais do magistério cultivam saberes construídos historicamente que definem a cultura escolar. Em uma “cultura escolar freiriana”, o ambiente educacional é organizado para promover a conscientização, o pensamento crítico e a participação comprometida dos/as estudantes na sua própria educação. Essa cultura valoriza a história, as experiências e os contextos culturais dos/as alunos/as como elementos essenciais para o desenvolvimento de um currículo que não apenas educa, mas também emancipa (Freire, 1983, 2020). Embora o termo “cultura escolar” não seja explicitamente usado por Freire, os princípios de sua pedagogia nos possibilitam visualizar um ambiente escolar que é comprometido com a cultura, a identidade e as demandas da comunidade escolar, e que pode possibilitar a (re)construção do PPP na perspectiva apresentada acima.

Esse desafio de organizar o trabalho pedagógico a partir da reflexão dos

movimentos cotidianos da escola, seus conflitos e contradições permeiam a constituição da (re)construção do Projeto Político Pedagógico. Acreditamos que a trajetória profissional das docentes que se consolida a partir da sua formação inicial e continuada, pelas experiências vividas ao longo da carreira, pelas reflexões e análises críticas sobre a prática pedagógica e pelas parcerias e colaborações com colegas e outras profissionais da educação impacta diretamente na concepção de escola e de projeto político pedagógico, implicando na forma como a escola se compreende.

O reflexo da constituição das carreiras nos quadros do magistério, num País em que o descaso com a educação pública e com as profissionais da educação faz parte da constituição das políticas públicas, tem levado as profissionais que estão nas escolas públicas a uma exaustão, demonstrada em parte delas na negação do movimento participativo nas discussões, e compromissos coletivos para um projeto de educação socialmente qualificado e referenciado. O descaso com a educação pública, aliado a um movimento de participação constitucional pautado na representação, cria uma cultura da não participação, em que as/os representantes decidem por seus coletivos.

Por outro lado, as professoras que participam dos espaços coletivos de organização da escola, em busca de um projeto comum, baseado na autonomia da escola, com compromisso com a comunidade escolar, constroem suas percepções sobre o processo de discussão e formação que acontece.

Infelizmente eu sinto que a escola como em si, não a nossa ou propriamente uma específica, mas a gente tem capacidade, tem pessoal, mas falta um primeiro passo de alguém, acho que infelizmente, mesmo que as vezes isso que é imposto de cima para baixo, que a gente reclama tanto, se não houvesse não haveria mudança, então eu acho que vai ter impacto sim, eu acho que é importante, não que seja o melhor, legal seria se a gente mesmo se mexesse, fosse estudando e fosse crescendo enquanto o professor, mas o que a gente vê da experiência não é isso, mas eu acredito sim (Professora 7).

O relato da professora 7 nos possibilita refletir que as identidades são forjadas a partir do lugar histórico que cada um ocupa. São construções coletivas que se implicam e dão sentido ao PPP. Assim, a profissão docente está em constante evolução e transformação, exigindo da professora um olhar crítico, amoroso, comprometido, com abertura para o novo em busca de uma educação com equidade, inclusiva e socialmente responsável para todos/as os/as estudantes.

As docentes revelam uma confiança em seu potencial criativo, demonstrando que não dependem exclusivamente de projetos externos para se engajarem na construção de

sua própria formação. No entanto, também reconhecem as limitações impostas pela estrutura organizacional da escola, a necessidade de tempo para mobilização e a importância de lideranças que incentivem o grupo a promover sua própria formação. Diante das dificuldades em se organizar dentro do tempo disponível, muitas recorrem ao silenciamento e a outras estratégias de resistência, o que evidencia seus posicionamentos políticos e ideológicos frente aos desafios presentes na escola.

Ao trazer as reflexões de Macedo (2013) para dialogar com essa problemática, entendemos que os atores sociais, inseridos e envolvidos em seus contextos socioculturais têm a capacidade de influenciar as dinâmicas curriculares e participar como coautores/as dos processos de aprendizagem. Ao apropriarem-se de conceitos-dispositivos culturalmente significativos, elas podem assumir um papel ativo na construção de sua própria identidade como sujeitas sociais, promovendo autonomia no processo curricular. Isso ocorre porque são capazes de atribuir significado e não apenas de receber sentido por meio de seus processos de aprendizagem. Essa abordagem, que integra tanto uma perspectiva antropológica quanto uma político-pedagógica, aponta para um movimento de descolonização e autonomização das concepções e práticas curriculares, oferecendo possibilidades concretas de emancipação no contexto educacional (Macedo, 2013).

Esse dado demonstra a importância do trabalho das equipes que coordenam a escola, que denominamos articuladores político-pedagógicos, quais sejam: o Grupo Ocupacional de Apoio Técnico: Assistente Técnico-Pedagógico e os Especialista em Assuntos Educacionais, no caso de Santa Catarina (Santa Catarina, 2015). São as profissionais formadas na pedagogia que levam o conhecimento produzido por esta área para dialogar com os conhecimentos de outras áreas, tais como as ciências humanas, naturais, sociais e matemática. São profissionais que atuam na articulação entre o PPP e os projetos específicos de cada componente curricular, discutindo e refletindo sobre as demandas dos estudantes e dos sistemas de ensino.

A experiência com as docentes nos indica, mesmo com a observação de algumas resistências em participar das discussões coletivas, que as mesmas têm clareza que seu papel na educação básica é fundamental, implicado, pois são elas, juntamente com as demais profissionais do magistério, que são responsáveis por fazer as reuniões, atender a comunidade, organizar o currículo, selecionar os conteúdos que serão abordados em cada disciplina (componente curricular), desenvolver atividades e projetos que estimulem o aprendizado e avaliar o desempenho dos/as alunos/as e da escola.

São trajetórias que se constituem em saberes que se fortalecem e se consolidam a partir das experiências e das exigências demandadas pelas políticas públicas para educação. Como as políticas de inclusão, políticas de currículo, alfabetização, educação em tempo integral, reformas na educação básica entre outras. Vamos perceber isso no relato da Professora 7: *“Eu sinto muito esse discurso deles (se referindo aos colegas docentes), que eles se reinventaram a partir daquela obrigação de fazer diferente”*. Essa fala está relacionada à implantação do EMITE, programa que veio pronto, em que as escolas tinham que aderir e participar da formação e implementação, e que na visão da Professora 7 possibilitou aos colegas, mesmo que impositivo, uma reflexão sobre suas práticas.

Fazendo a leitura desse compromisso traduzido na fala da Professora 7, a partir de uma proposta de ensino pensada para ser executada, nos leva a discutir a influência do ambiente pedagógico na constituição da identidade das profissionais do magistério e como isso implica na prática no cotidiano escolar. Entendemos que as contradições advindas das políticas externas em confronto com a realidade cotidiana, demonstrada nas falas das docentes possibilitou as mesmas ressignificarem sua prática e com isso ressignificar o projeto da escola. Percebemos que as contradições são importantes para impulsionar discussões e construir saídas.

Já as trabalhadoras da educação, como técnicas administrativas e funcionárias de serviços gerais, são igualmente necessárias para o bom funcionamento da escola. Elas ajudam a manter o ambiente limpo e organizado, cuidam da infraestrutura, trabalham na administração escolar e oferecem suporte técnico para as atividades pedagógicas realizadas pelos profissionais do magistério, entendidos como preconiza a Lei nº 11.738/2008, em Art. 2º, § 2º:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2008).

Em resumo, trabalhadoras em educação, do magistério ou não, são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para crianças e jovens. São elas que fazem funcionar o complexo sistema de ensino/aprendizagem no interior das escolas, sendo assim, é importante valorizá-los e oferecer-lhes as condições necessárias para realizarem o seu trabalho.

Todas as envolvidas com o processo de construção das profissões que estão presentes no interior da escola, cada qual no espaço que ocupa, vai se constituindo enquanto profissional, vai incorporando a identidade da sua profissão demandada pelas legislações, pela mídia, pelas compreensões sociais e pela sua própria compreensão. E como já foi trabalhado na segunda seção desta tese, as funções das profissionais da educação vão se (re)configurando no espaço da escola, gerando identidades diferentes conforme o tempo histórico em que está inserida.

No período atual em que estamos vivendo, pós pandemia de Covid-19, percebemos que as identidades docentes sofreram um impacto e estão num processo de reflexão e análise do que são e do que se esperam delas. Podemos demonstrar isso na fala da Professora 2, que registra os conflitos vividos por esse momento histórico e difícil: *“E agora com esta pandemia deu um nó na cabeça da gente. As crianças apresentam questões que demonstram que as famílias não estão dando atenção, deixando esta parte de alfabetização só com a gente”*.

A necessidade de refletir sobre as novas formas de ensinar e aprender traz desafios, mas também oportunidades de reflexão e análise do que já se fazia e o que podemos fazer. Criando espaços no interior da escola para que seu PPP seja colocado em (re)elaboração. Para Macedo, Silva e Silva (2023, p. 21), existe uma transversalidade que é fecunda, quando as docentes se encontram com suas “com-versações”. Nesse sentido, os autores reforçam o papel da formação, como produtora de reflexões e construções coletivas político-pedagógicas.

As reflexões que surgem dessas com-versações são importantes para rever práticas no interior da escola, discutir os impactos na vida dos estudantes, possibilitando a adoção de ações que integrem as novas tecnologias referenciadas pela realidade escolar. Possibilitando entender, refletir para atuar coletivamente sobre as expectativas dos/as estudantes, pais e toda a comunidade escolar, pois existe um descortinamento da importância da escola para a sociedade. Isso tem tornado necessário que a formação discuta as identidades docentes, criando espaços coletivos de autorização da construção e reconstrução do PPP, num exercício coletivo que envolva toda a comunidade escolar, buscando autoria política pedagógica.

O processo de (re)discussão do PPP, é uma possibilidade para que atores e atrizes políticos-pedagógicos que compõem a comunidade escolar se questionem diante da realidade. Uma das perguntas que percebi durante a pesquisa, em diversos momentos em

visitas às escolas, foi: quem é a professora que está na escola hoje? Esse questionamento reflete uma profunda inquietação acerca da identidade docente em um contexto complexo e desafiador, marcado pelo retorno ao ambiente escolar após dois anos de afastamento social devido à pandemia de Covid-19. Esse período de isolamento e a subsequente reentrada no ambiente escolar não apenas alteram as dinâmicas existentes de organização escolar, mas também provocaram uma reavaliação da identidade e do papel dos profissionais da educação dentro da comunidade escolar.

Durante o afastamento social, as professoras, na sua maioria tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino no formato on-line, o que exigiu novas habilidades e abordagens pedagógicas. Essa situação não apenas desafiou as profissionais da educação, mas também impactou suas percepções sobre a prática docente e a própria compreensão de ser educadora. Ao retornar ao ambiente escolar presencial, essas professoras encontraram desafios imensos, em que as situações de aprendizagens das/os estudantes e as expectativas das famílias requerem uma atenção diferenciada e com isso a (re)discussão urgente dos PPP.

Ao realizar a pesquisa no período pós-abertura das escolas, na sequência do impacto da pandemia da Covid-19, encontramos uma realidade ainda em descobertas e com muitas dúvidas de como tudo ficará, principalmente em relação à identidade docente. Além disso, as docentes estão sob o impacto recente das mudanças no currículo base nacional, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Assim, havendo uma mudança no enfoque que a escola dava ao currículo, em que tínhamos um currículo por conteúdos/conhecimento, passando para um currículo por competências.

Nesse momento de transição ou de reflexão, as docentes estão diante da ressignificação das suas identidades.

Eu só penso em competência geral competência específica a nossa cabeça hoje, de uns dois três anos pra cá está assim, competência do componente, competências do componente de linguagens e as habilidades a partir do conteúdo. Eu vou trabalhar, não vem essa concepção de sujeito, não vem, não vem. O nosso foco é diretamente na disciplina que a gente leciona (Professora 4).

Esse exemplo mostra que a transição curricular que acontece no Brasil e em Santa Catarina, orientada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, tem impacto direto e significativo na prática docente e pedagógica das docentes na escola. A abordagem, que foca no ensino por competência, tem gerado, segundo a fala da Professora 4, um foco

excessivo em como colocar este currículo em ação, mas também, gerando um distanciamento ao PPP da escola. Isso tem exigido das professoras que repensem sua didática e conseqüentemente a função educativa da escola. A fala da professora demonstra uma inquietação e talvez uma resistência e preocupação com o PPP da escola, por falta de tempo para (re)estruturar seus objetivos, indicando que as docentes e escola têm pela frente um desafio em pensar quais fundamentos norteiam o currículo para a formação das estudantes na concepção da escola e sua comunidade. Esse cenário coloca as educadoras e escolas em uma posição de constante disputa entre as exigências curriculares externas e suas práticas pedagógicas internas da escola, resultando em um processo de (re)significação de suas identidades docentes, em que as professoras buscam redefinir seu papel para atender às demandas de um currículo que prioriza competências e habilidades de aprendizagem, em detrimento a um currículo que se pautar na interdisciplinaridade, que segundo Thiesen (2008), é um campo que busca superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos que elas produzem, ao mesmo tempo em que manifesta resistência contra a compartimentalização do saber.

Durante a entrevista, ao ser questionada sobre a relação entre o PPP e o planejamento de suas atividades docentes, a professora 4 expressou a seguinte:

Se eu for bem sincero não, porque agora a gente tem que ficar se baseando na BNCC, Currículo Básico do Território, para fazer os planos de aula. E o PPP não entra ali nos modelos que a SED envia de planejamento pra nós, não tem nada ali. Não tem, assim, não realmente não (Professora 4).

Percebe-se na fala da professora 4, um distanciamento em relação aos fundamentos que compõem o PPP, como as concepções de sociedade, de estudante, de currículo, entre outras, desconsiderando a história de construção do PPP pelas diversas experiências que habitam a escola em seus processos diários e complexos, como que se as aulas só estão sendo pensadas a partir da BNCC. Porém, sabemos que as concepções de currículo são constituintes do pensar e agir das docentes nas suas práticas diárias e, portanto, mesmo que a docente não tenha clareza. Segundo Macedo (2013), o currículo é muito mais do que um simples arranjo de conteúdos programáticos; ele é um espaço de luta cultural e política em que diferentes visões de mundo e poderes se encontram e se confrontam.

Podemos perceber, na percepção da Professora 4, quando vai falar sobre o seu planejamento, o lugar que ocupa, como quem recebe muitas demandas e está somente cumprindo, demonstrando uma exaustão. A fala da Professora 4 indica que a identidade docente forjada na existência histórica, social, política da educadora está sendo provocada

por uma nova discussão e legislação, e que em meio a essas políticas, está o seu compromisso primeiro, dar aulas, como ela mesmo diz, que o “*foco é a disciplina*” e não a discussão sobre concepções, como se as duas coisas estivessem separadas, não percebendo que a sua compreensão sobre as concepções de mundo, sujeito, escola e outras é que define a sua posição nas discussões coletivas e também nas tomadas de decisão, no seu planejamento para colocar em prática um currículo, questionando a forma de aprender do/a estudante, refletido sobre quem são os sujeitos que estão em processo de aprender, quais concepção de escola estão presentes nas práticas de ensinar. Explicar os processos históricos de produção humana e da escola faz parte da construção do PPP, ao compreender esses processos históricos coletivamente, depende justamente das compreensões de educação, sociedade, escola, ensino, aprendizagem entre outros.

Em meio a todas às demandas advindas de uma nova proposta de currículo, está posta em discussão a identidade docente. Quem é este/a professor/a que não se percebe pensando para além do currículo da sua disciplina e qual o papel do PPP, aqui entendido como movimento coletivo “formacional” na escola? (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 20). Para os autores, a busca por problematizações que geram novas direções, pauta-se em práticas educativas que se conectam profundamente com a realidade escolar e os contextos sociais abrangentes. Ainda na visão dos referidos autores, o “Etnoprojeto Político-Pedagógico exige a dialogicidade, o compartilhamento do movimento espiral constitutivo e formacional” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 13).

No espaço da escola, como demonstrado anteriormente, encontramos diversas concepções expressas pelas docentes ao se perceberem na construção do projeto comum coletivo de escola. A fala a seguir demonstra a preocupação com a participação, percebemos o desejo de participar, pensar os desafios do cotidiano, explicitar os compromissos que podem gerar um projeto coletivo e comprometido com a construção permanente.

Sim eu acho que hoje em dia a gente precisa sempre estar incluindo as atualizações da escola no PPP, tudo que se refere a escola, agora a questão do currículo, principalmente tem que estar lá, tudo que acontece na escola tem que estar no PPP. O PPP é uma filosofia que a escola tem que seguir. Eu entendo assim. Então, é uma uma linha, linha que a escola segue, né? (Professora 4)

A preocupação demonstrada no trecho acima nos faz refletir sobre o movimento cotidiano, quando a docente identifica que tudo que acontece na escola tem que estar no PPP. Esse movimento dinâmico do cotidiano que constitui os fazeres na escola, está imerso

em complexas relações de poder, em relação às políticas públicas de currículo, avaliação, carreira docente, entre outras, definindo os papéis das educadoras na escola. Isso demanda reflexão constante sobre essas relações e papéis, criando sentidos para o que se faz e o que poderiam deixar de fazer, no intuito de (re)construção do PPP. A reflexão constante, justamente, é o papel da formação contínua dentro da escola, que possibilita discutir os sentidos do que se busca fazer. Como define Macedo, Silva e Silva (2023, p. 101): “É preciso conceber o movimento como a assunção de novos compromissos diante das práticas do cotidiano escolar”.

Por outro lado, não podemos deixar de trazer a reflexão sobre as imposições curriculares que se dão por meio de instrumentos legais construídos sem discussão ou com pouca discussão com as educadoras e toda a comunidade escolar.

A possibilidade de ensinar, de pensar o currículo fica esmagada por uma imposição curricular e de identidade docente. “As tentativas do Estado para criar novos tipos de professoras para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade da professora tem sido construída e mantida” (Lawn, 2001, p. 120). Porém, no espaço da escola existe um paradoxo, que está permeado por incertezas, contradições e possibilidades de trabalho pensado, discutido, refletido a partir do cotidiano e suas contradições.

Para Lawn (2001), as professoras são servas do Estado, para que as novas políticas sejam executadas, elas são a linha de frente para que as políticas de Estados sejam eficazes. Esse processo de construção de identidades docentes é a forma eficaz de disseminação de um novo sistema de educação, no caso do Brasil e nesse momento histórico, um sistema que atenda ao mercado e o capital. Mas ao mesmo tempo, observamos professoras conscientes da investida do capital com aplicação de princípios e práticas neoliberais no setor educacional, resistindo e criando dispositivos no PPP que possibilitem decisões comprometidas com os estudantes e sua realidade, criando espaço para pensar uma práxis social e educacional, na garantia do direito a uma educação socialmente referenciada.

Nesse sentido, o fazer da escola, que às vezes fica atrelado às políticas de Estado, e ao poder que estas políticas estão atreladas. Instaura seu próprio caminho organizacional, criando condições para resistir através do trabalho coletivo e democrático.

As resistências que são organizadas a partir do trabalho coletivo na escola, é uma possibilidade real para discutir e problematizar ações para combater o momento em que vivemos, em que existem movimentos de extrema direita discutindo a identidade docente,

com o intuito de forjar uma nação mais conservadora do que já existe. Os agentes políticos que defendem as investidas neoliberais na educação, sabem que existe um risco para suas propostas de mercantilização da educação se as docentes não estiverem atreladas às políticas neoliberais conservadoras.

Por ser a escola um espaço diverso e democrático, para o Estado conservador as docentes representam um perigo social. Porque podem subverter a ordem, construindo práticas que levem à reflexão e a ações que contrariem a ordem vigente do capital. Entendemos assim que a melhor política veiculada pelo capital é unificar a identidade docente aprisionando-a num currículo por competência, na perspectiva do controle do trabalho docente.

A escola e seu PPP, atrelados ao formato de educação neoliberal leva as classes trabalhadoras, que estão dentro das escolas públicas, ao empobrecimento da sua formação e conseqüentemente mais exclusão social. O PPP é uma possibilidade de construção coletiva que pode no espaço da escola construir “atos de currículo” que para Macedo:

[...] possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculantes mudam nesse envolvimento, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas (Macedo, 2018, p. 198).

Destacamos os impactos negativos da perspectiva educacional neoliberal sobre as classes trabalhadoras, principalmente aquelas que dependem da educação pública. Essa abordagem, ao focar na eficiência e na mercantilização da educação, pode levar ao empobrecimento da formação dos estudantes e a uma maior exclusão social. O PPP, se utilizado de forma coletiva, consciente, reflexiva e referenciada, pode construir resistências a esses efeitos ao permitir a construção de currículos que sejam representativos das necessidades de toda a comunidade escolar.

Macedo (2018) amplia essa discussão ao enfatizar que os currículos são dinâmicos, e os “atores curriculantes” desempenham papel fundamental na reflexão dos mesmos. Essa visão ressalta a capacidade de mudança na escola e seus currículos em resposta às políticas neoliberais, construídas por meio das ações da comunidade escolar. Macedo (2018) sugere que por meio da ação consciente da comunidade escolar, os currículos caracterizam mudanças em suas percepções. Para tanto, o movimento de (re)construção do PPP pode tornar-se dispositivo de reflexão e formação com potencial de transformação, no enfrentamento das políticas neoliberais e na reconfiguração da identidade docente, rompendo com as políticas de empreendedorismo, privatização, redução de investimento

na educação com foco na meritocracia.

A discussão acerca da (re)construção do PPP e a capacidade do coletivo de se contrapor aos impactos da educação neoliberal, considera a necessidade da discussão do efeito das propostas curriculares na constituição das identidades docentes. A estratégia de potencializar na escola o debate coletivo das realidades curriculares que se evidenciam na escola, não apenas responde às necessidades imediatas da escola, mas também reflete um compromisso dos educadores com a reflexão sobre a/com a escola na transformação da função social da escola. O envolvimento da comunidade escolar na (re)elaboração do PPP é fundante para a mudança, promovendo a reflexão sobre a resignificação das práticas pedagógicas na escola. Avançando na discussão, vamos aprofundar nosso olhar sobre a formação docente, e como os sujeitos se implicam na (re)construção do PPP, no sentido de explorar como a formação contínua dos educadores influencia diretamente nos PPP.

5.2 SUJEITOS QUE SE IMPLICAM: PERCEPÇÕES DOCENTES DO PPP

A (re)elaboração do PPP com o intuito de fortalecer o movimento cotidiano da escola, demanda a implicação das educadoras com os movimentos coletivos e reflexivos sobre suas práticas, referenciados pela comunidade escolar, no sentido de compreender o contexto escolar e seu território, reconhecendo a diversidade de saberes presentes nos diversos espaço/tempo da escola. Compreendemos que essa implicação acontece quando existe o compromisso com a construção de uma sociedade comprometida com a democracia e equidade e uma educação socialmente referenciada.

Para construir o processo reflexivo acima apresentado, acrescentamos a importância da formação docente como dinâmica e contínua, em “espiral” Macedo, Silva e Silva (2023, p. 21), que se entrelaçam de maneira intrínseca à (re)construção do PPP. Nesse contexto, salientamos a relevância das sujeitas envolvidas, as profissionais do magistério e todas as trabalhadoras da escola, que se implicam no movimento de pensar a escola, influenciando diretamente no papel social da mesma. Para Macedo, Silva e Silva (2023, p. 20) seria importante pensar a formação na “perspectiva da participação epistemológica e pedagógica, quanto ontológica e política”.

Compreendemos os momentos em que a escola se organiza para se pensar e pensar o seu projeto como espaço de formação, são ações que explicitam as demandas do cotidiano e da comunidade escolar, abarcamos que são essas ações pensadas e construídas

coletivamente que fazem brotar a possibilidade de que as docentes possam se implicar com a proposta da escola referenciada pelo seu território. Essa organização da escola em processos coletivos de formação ficou evidenciado quando as escolas pararam, em julho de 2022, para estudar e pensar suas ações diante dos desafios que estavam por vir, conforme já mencionado anteriormente no período após dois anos de afastamento social em razão da Covid-19, como importante para refletir as demandas contemporâneas.

Na escola A, como já citado anteriormente, acompanhei o período de estudo, em que estavam se apresentando alguns desafios em relação ao atendimento educacional de estudantes com deficiência. As docentes desejavam planejar ações coletivas para determinadas situações do cotidiano, com o objetivo de construir um compromisso coletivo, debruçando-se sobre o PPP para entender o que vinha sendo feito e como poderiam incluir novas propostas para possibilitar um atendimento educacional mais qualificado.

Segundo Macedo, Silva e Silva (2023, p. 21), “coletivos de professores(as) implicam-se, autorizam-se e produzem autoria politicamente afirmada na medida em que constroem os PPPs das suas escolas”. A produção coletiva do PPP gera compromisso coletivo. Defendemos que o compromisso com o projeto da escola está intimamente ligado às possibilidades de que as docentes planejem suas aulas, a escola e suas atividades a partir do projeto construído pelo coletivo e referenciado por todos/as. A pesquisa nos possibilitou perceber que o planejamento na escola está permeado por muitos documentos institucionais que são produzidos pela SED e enviados para a escola (re)discutir o seu PPP. No caso dessa formação em específico, eram as políticas para educação especial da rede estadual de Santa Catarina.

Os documentos orientadores da rede estadual de SC, na sua maioria são discutidos nas formações no período do recesso escolar dos alunos, são espaços de formação continuada, que tem como prioridade problematizar o que as escolas estão fazendo em relação ao que a SED as políticas públicas para a educação estão demandando para a escola e as docentes.

As docentes estão em meio a muitas informações e documentos que as deixam em algum momento exaustas e confusas. Um dos pontos observados durante as visitas às escolas, foi a implementação da BNCC e do Currículo do Território Catarinense, que gerou na escola a necessidade de que nas paradas pedagógicas os documentos fossem estudados. Acreditamos, que apesar da exaustão relatada pelas professoras, é nesse momento que a

discussão do PPP e seus desdobramentos seja o caminho possível para a construção coletiva de respostas para toda e qualquer demanda, tanto das políticas públicas como da comunidade escolar, considerando as circunstâncias e o contexto em que elas estão inseridas e as possibilidades reais de se fazer o enfrentamento para suas implementações, criando com isso movimentos de resistências e ressignificação das propostas externas à escola, a exemplo da BNCC.

Vamos compreender as implicações dessas demandas expressas a partir das falas a seguir, quando perguntamos sobre a relação que as docentes fazem sobre o seu planejamento e as reflexões que imprimem a partir da (re)discussão do PPP, para compreender as possibilidades de sua atuação pedagógica frente às demandas cotidianas de ensinar, pensar a escola, as relações com a comunidade e tudo o que envolve o seu exercício profissional.

Separamos um primeiro excerto de uma das entrevistas:

Eu acho que é complicado porque nós temos tantos documentos para se basear no currículo do território catarinense, BNCC. No começo era PCM. E daí mais PPP é muita coisa para um professor só (Professora 4).

Nessa fala, o que seria “o complicado”? No diálogo que estabelecemos percebe-se que este “complicado” aparece em relação às exigências de planejar as aulas considerando todos os documentos citados pela professora. Nesse sentido, primeiro se cumpre o que vem do poder central, depois vamos tentar, ver se conseguimos, encaixar as discussões da escola. Essa fala também demonstra na percepção da entrevistada que, diante da disputa de poder na construção do PPP, o vencedor sempre são os “poderosos”, isto é, aquelas pessoas que estão fora da escola. Se já existem os documentos oficiais, como BNCC e DCN ou PCN, por exemplo, para que mais um documento? Na percepção da professora 4, o PPP aparece como uma reprodução dessa exigência externa.

Assim, temos uma visão de PPP, como Macedo, Silva e Silva (2023, p. 21) chamam de “escabreado”, que está sendo visto com pouca importância, que não se apresenta na sua potencialidade de formação e reflexão sobre a escola.

Ao observar a realidade escolar, a constatação da professora é um dos aspectos que nos leva a concluir que as docentes nas escolas estão sobrecarregadas e suas perspectivas em relação às exigências das políticas educacionais e das organizações que vêm da rede de ensino (mantenedora), impactam diretamente a sua trajetória na educação pública, principalmente sobre a potencialidade da (re)construção do PPP, como possibilidade de

reflexões e ações que possam fazer o enfrentamento no espaço da escola sobre as demandas externas, possibilitando que a comunidade escolar construa a trajetória de produção da escola. Isso fica um pouco mais evidente na fala a seguir.

Não, não faço. Esse meu ano de planejamento foi louco. Este ano o planejamento foi com o currículo base, BNC e os meus livros, os meus materiais, era assim o meu trabalho, a partir da criança, do que eu vivo ali e é o que eu tenho, a partir disso. Eu trazer o PPP, não (Professora 6).

A declaração da professora 6: “Não, não faço planejamento a partir do PPP”, enquanto expressa uma aparente desconexão com os princípios, fundamentos e currículo expressos no PPP, revela uma complexidade latente na interação entre as políticas educacionais externas e as experiências diárias na sala de aula. Embora a professora afirme que seu planejamento não dialoga com o PPP, a natureza de seu trabalho — centrado nas necessidades das crianças e contexto da sala de aula — sugere que, na prática, o PPP está intrinsecamente conectado ao seu planejamento. Está visível na fala da docente a contradição entre a negação do PPP e sua presença implícita nas práticas pedagógicas da mesma. A partir dessas constatações, entendemos que o impacto das políticas educacionais externas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a falta de discussão coletiva do PPP, influenciam profundamente o fazer docente e a sua percepção sobre a importância do PPP na sua prática pedagógica.

As diretrizes externas são políticas projetadas a partir das relações de forças que discutem a padronização da educação, mas frequentemente representam a força dos grupos políticos e econômicos hegemônicos, que defendem a educação vinculada a políticas neoliberais. Essa forma de organização da educação, com políticas públicas nacionais, entra em choque com as necessidades específicas e contextuais da comunidade escolar. Aparentemente a fala da professora demonstra que ela se encontra entre esses dois movimentos: o das políticas públicas e o dos contextos escolares, tentando compreender o espaço da docência.

A docente, ao relatar que pensa o ensino-aprendizagem para atender às necessidades diretas de seus alunos, utilizando seus próprios materiais e livros e centrando o aprendizado na experiência das crianças, a professora está, de fato, fundamentando seu trabalho no PPP. A tentativa de planejar suas aulas a partir das práticas docentes pautadas na BNCC, embora possa parecer um distanciamento do PPP, na verdade reforça a ideia de que o PPP referencia os fazeres da escola, pois possibilita perceber o contexto de vida dos estudantes e toda a comunidade escolar, relacionado com as propostas das diretrizes

curriculares externas, percebendo que o “vivido ali, e o que ela tem”, as crianças e suas demandas referenciadas.

Portanto, essa análise sugere que mesmo quando as docentes percebem que estão trabalhando e refletindo sobre o seu fazer, ao planejarem suas aulas independentemente do PPP, eles podem estar, sem perceber, reafirmando os objetivos da escola e seus princípios coletivos que estão no projeto da escola, através de suas práticas pedagógicas. Isso demonstra a complexidade da educação, quando se cria políticas curriculares que não estão relacionadas com a necessidade da escola. Para Macedo, Silva e Silva (2023), as docentes precisam se reconhecer no PPP da escola. Esse princípio é fundamental para desengavetar o PPP. Para os referidos autores, em geral, o PPP está “engavetado nos arquivos das escolas; encomendado, marcado por uma evidente abstração descontextualizada e de um não reconhecimento por parte dos coletivos de professoras(es)” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 21).

As ações do coletivo que busca (re)construir o PPP, num movimento constante no interior da escola, organiza e emancipa os diversos fazeres no cotidiano de docentes e discentes. A fala da docente nos leva a algumas reflexões necessárias. Qual a visão de PPP que permeia as percepções das docentes nos espaços educacionais? A escola desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, e conseqüentemente com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação nacional, nº 9394/1996, vem se identificando com a ideia de ter um projeto de escola coletivo, porém, após 28 da aprovação da LDB, ainda estamos retratando percepções docentes que questionam a importância do PPP para as escolas. Que nos apresenta a ideia de que esse é mais um documento a ser seguido e que não faz parte da construção da própria identidade da escola e seus educadores. Nessa fala, nos parece que ao mesmo tempo em que o PPP possui somente uma concepção técnica, como documento acabado, ele considera o movimento que produz e que o produz. Uma dessas percepções aparece no relato a seguir:

Algumas coisas ele efetiva, outras não, outras deixam muito a desejar. Deixa eu lembrar, porque nosso PPP, como ele está em construção, ele tem 300 e poucas páginas e tá super confuso, então tem muita coisa que repete, tem muita coisa que já caiu e aí nós temos um problema, uma coisa, cada um faz o que quer (Professora 8).

O distanciamento da ideia de PPP como o movimento cotidiano da escola, que se (re)faz diariamente, a partir de cada lei, normativa, conhecimento novo apresentado pela escola, seus docentes, pais e estudantes, por cada problemática não resolvida ou resolvida,

por demanda simples e complexas da escola se fazendo diariamente, nos leva a trazer para esta reflexão cada vez mais a necessidade do que Macedo, Silva e Silva (2023, p. 16) nos colocam: de que o PPP é o “resultado de um processo etnoconstitutivo”. Para os autores, na perspectiva *etno*, o PPP é apreendido a partir da sua ineliminável heterogeneidade e quanto à dinâmica *constitutiva* implica conceber e pensar as ações e realizações por um viés socioconstrucionista e culturalmente referenciado. Esse conceito foi construído pelo autor a partir dos estudos em currículo (Macedo, 2018).

Para compreender qual é a percepção construída pelas docentes sobre PPP vamos analisar mais alguns excertos:

Nossa! Isso no dia a dia é bem difícil (recorrer ao PPP) é muito difícil acontecer, mesmo porque a carga horária é intensa, então para ser bem sincera eu não me lembro de ter recorrido (ao PPP) assim, mas lá no final do ano às vezes os critérios de avaliação, pega mais agente, mas assim, bem difícil (Professora 3).

Na minha prática cotidiana pedagógica eu não penso no PPP, assim, eu mais ou menos sigo a minha própria intuição, como eu devo atuar em sala de aula, eu sempre penso que eu devo atuar de maneira muito ética, muito profissional. Eu não lembro do PPP de cabeça nesse momento. Eu sei da existência do documento, mas eu não estou recorrendo a ele o tempo todo (Professora 3).

Se inicialmente pensamos que a (re)discussão do PPP pode ser um espaço de formação, com as falas acima, percebemos que existe um documento burocrático, que não está implicado na vida das docentes. Porém, durante o contato direto com as docentes, percebemos que no discurso existe a visão de que o PPP é um documento a ser seguido e muitas vezes descontextualizado. Mas ao mesmo tempo, anunciam que as decisões na escola são discutidas em reuniões e que existe uma coerência entre o que a escola idealiza para seus estudantes e as práticas dos profissionais do magistério no cotidiano escolar.

Talvez o que falta é a compreensão do que seja o PPP. Nesse sentido, as formações possuem papel crucial na efetivação das discussões e reflexões que possibilitam os coletivos escolares se perceberem na constituição, discussão e (re)construção do projeto da escola. Para Macedo, Silva e Silva (2023), na experiência de construção dos PPPs realizada na Bahia, vai caracterizar que a formação possibilitou que os coletivos de professoras se impliquem durante a construção dos seus PPPs e “autorizam-se e produzem autoria politicamente afirmada na medida em que constroem os PPPs das suas escolas” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 21).

A minha atuação em algumas escolas da rede estadual de 1985 até 2015, como supervisora Escolar e o registro do diário de campo possibilitaram saber que as escolas da

rede estadual de ensino de SC, nos últimos 30 anos, têm discutido o PPP nas formações, tanto para gestores quanto para os demais profissionais da educação que estão nas escolas, existe um elo entre as propostas da SED para as formações sistematizadas que acontecem no calendário escolar anual e as percepções docentes sobre PPP, por sua vez as escolas também se organizam nesse período para refletir e (re)construir os seus PPPs. O fato de a discussão do PPP estar sempre atrelada à formação vinda de fora da escola, pode caracterizar o: “serviço a mais” que se apresentou em alguns dos relatos das docentes. Essa possível constatação nos leva a problematizar o papel da formação e da implicação das docentes com a (re)construção sistemática do PPP.

Para compreendermos melhor como a formação é organizada pela SED, para julho de 2022, vamos trazer o Quadro 8 com as atividades práticas do curso.

Quadro 8 – Orientações para a realização de atividade prática sobre o PPP

1º Passo	Reunir os Servidores em Grupos Diversificados
Descrição	O primeiro passo consiste em reunir as docentes em grupos diversificados, contemplando diferentes níveis de ensino, funções e áreas de conhecimento.
2º Passo	Escolha da Fonte de Análise
Descrição	Cada grupo deve escolher uma fonte de análise relevante, como: Plano de Gestão Escolar (PGE), Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Política Pedagógica, Caderno de Educação Especial da SED, Resultados do Conselho de Classe (CC). As análises serão baseadas em dados e informações sobre a realidade educacional.
Momento de Diálogo	Construção Colaborativa e Interpretativa
Descrição	Os grupos criarão estratégias para uma participação ampla e diversa, respeitando as divergências e promovendo uma relação horizontal entre todos os integrantes da comunidade escolar. Estratégias de “escuta” para incluir segmentos ausentes, como estudantes e pais/responsáveis, também serão elaboradas.
3º Passo	Materialização das Análises
Descrição	As análises realizadas pelos grupos serão materializadas através da construção de um “Painel Coletivo” usando materiais como cartolina. O painel servirá como base para a reformulação do PPP, destacando: o que não faz mais sentido ou está ultrapassado, onde avançamos ou o que foi superado, e quais são as áreas que ainda precisam avançar.

Processo de Construção do Painel	
Etapas	Diálogo em grupo, Construção do painel, Apresentação e compartilhamento dos resultados
Painel Final para Apresentação	
Descrição	Cada grupo apresentará suas análises de forma diversificada. Por exemplo, o grupo que escolheu o PGE descreverá suas análises, destacando pontos que não fazem mais sentido, avanços realizados e áreas que precisam ser aprimoradas. Essa atividade permitirá uma visão abrangente e colaborativa, essencial para a melhoria contínua do PPP.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Santa Catarina (2022).

As propostas de formação nas escolas estão articuladas à discussão do PPP. Toda a proposta, como apresentamos no Quadro 8, tinha como eixo a discussão do PPP, a exemplo da discussão proposta para a implementação das políticas para a educação especial, que relatei a partir do registro do diário de campo. A proposta se fundamentava na seguinte orientação:

Conforme pauta da formação do mês de julho, haverá um momento para a reorganização do Projeto Político Pedagógico da sua unidade escolar. Este será um momento importante de diálogo e encaminhamentos com toda a equipe docente e administrativa. E, contemplando o estudante público da educação especial matriculado nas nossas escolas, nos cabe garantir no PPP alguns debates pertinentes à inclusão (Santa Catarina, 2022).

Ao dar destaque à organização da formação proposta pela SED para as escolas, apresentada acima, percebemos que a mesma traz como eixo a discussão do PPP com enfoque na gestão democrática, valorizando a participação das docentes e equipes escolares de trabalhadores em educação, partindo da análise dos documentos que a escola já tem, como plano de gestão escolar, PPP, o caderno de política para educação especial, relacionando com os resultados do Conselho de classe.

Criar estratégias para a participação ampla. Para isso é importante que cada grupo atenda essa diversidade de olhares. Relação “horizontal” todos os integrantes da comunidade escolar podem e devem participar. Respeito às divergências. Pensar e propor estratégias de “escuta” para os segmentos que não estão presentes (estudantes e pais/responsáveis) (Santa Catarina, 2022).

Acompanhei esta atividade nas escolas em que realizei a pesquisa e observei que, mesmo com a sistematização do trabalho organizado pelo órgão central, as escolas apresentaram diferentes formas de executar. Durante o processo de discussão, percebemos que as docentes que estavam participando, tinham algum conhecimento sobre o que estava

no PPP da temática estudada, no caso da educação especial, mesmo assim foi disponibilizado aos grupos partes do PPP que tratavam do assunto, para que fosse analisado e feitas novas proposições.

Na escola A, a discussão aconteceu primeiro no grande grupo, em um auditório. Lá foi apresentada a proposta e também foi feita uma fala de aprofundamento sobre a temática, pelos próprios colegas da escola que são da área da educação especial. No momento de discussão do PPP, também trabalham os conceitos da área a ser estudada e modificada no projeto da escola.

Percebemos que são nesses momentos de estudo coletivo, seguido de produção coletiva, que as docentes podem se comprometer com o projeto a ser construído. Também nas falas durante a apresentação, quando tiravam suas dúvidas ou contribuíam relatando algumas experiências com os/as estudantes da educação especial, há implicação das docentes com o que a escola já estava desenvolvendo. Nessa área específica, fica claro nesse momento o interesse das docentes em estudar a temática, em função dos desafios do cotidiano que no momento atual são muitos e complexos.

A partir das falas dos presentes, percebemos que existe um projeto em movimento nas práticas docentes e na organização do cotidiano escolar e que ainda não está sistematizado no documento do PPP.

A entrevista com a professora 8, foi após essa ação de formação e de reformulação do PPP. Em sua fala, ela apresenta alguns pontos, como: que após o dia de debate e formulação de propostas, as sugestões feitas nos grupos foram enviadas para sistematização e até o momento da entrevista, ela ainda não sabia o que foi acatado pelo grupo de sistematização; que a parada pedagógica tinha caráter de formação.

Tivemos uma formação, uma parada pedagógica em cima do PPP, fizemos uma discussão em cima dele com alguns tópicos que tinha que ser mudado. A turma que eu estava tinha uns seis professores, a gente tinha que ir seguindo a uma resolução nova que veio, para ver se estava de acordo com essa resolução o PPP da escola. Mandamos por e-mail o que tinha que mudar e eu também não sei se foi mudado ou não (Professora 8).

No relato, a Professora apresenta uma insatisfação em relação à coordenação pedagógica e gestão, por falta de devolutivas sobre o trabalho realizado durante a formação. Segundo ela, já fazia um tempo que o seu grupo havia encaminhado as propostas para a sistematização, mas não recebeu qualquer devolutiva.

A trajetória que apresentamos, demonstra duas situações diferentes dentro da escola, uma em que as docentes dizem que não recorrem ao PPP para planejamento das

suas aulas e da prática pedagógica. E outra, em que a escola, apesar de pouco, disponibiliza e organiza tempo para discutir e pensar o PPP coletivamente, que nos, sugere participação e a construção coletiva do PPP, com envolvimento para pensar as problemáticas da escola.

Mesmo com a formação e discussão coletiva do movimento em torno dos processos vividos no cotidiano escolar e nas práticas educativas, existe um distanciamento entre a fala das Professoras 3, 6 e 8 e o que observei nos dias da formação, sugerindo que, o que foi discutido na formação não estava diretamente conectado a (re)discussão do PPP.

Problematizar o que representa o PPP para as docentes e de que forma a percepção que estas profissionais possuem de PPP o torna um dispositivo distante da sua prática. Também nos possibilita visualizar a complexidade da linguagem que transita dentro da escola, muitos docentes encontram dificuldades em compreender o PPP devido à sua complexidade com linguagem focada em pressuposto e fundamentos da educação pautados em estudiosos e pesquisadores da área. Isso pode caracterizar um distanciamento e a falta de acessibilidade ao texto, quando relacionado com suas necessidades imediatas de planejamento das aulas. A BNCC que traz objetivos prontos se torna um documento que logo ganha espaço nos relatos das docentes. Nesse sentido, o PPP multirreferenciado e formacional defendido por Macedo, Silva e Silva (2023), se torna uma possibilidade de (re)construção do PPP.

Outro aspecto que levantamos que pode interferir na implicação docente com o PPP é a falta de participação na sua elaboração. Se os docentes não fazem parte da elaboração do PPP, podem concluir que o documento não reflete suas necessidades e a realidade das turmas as quais trabalha. A falta de participação coletiva na (re)construção do PPP pode ser um desencadeador da não implicação com o mesmo. Além disso, políticas da escola fragmentadas e descontínuas, contribuem para a percepção de que o PPP é um documento teórico e distante, pois as mudanças frequentes e os longos períodos que a escola fica sem discutir coletivamente suas ações, dificultam a construção de políticas consistentes para a escola que possibilitam que as docentes se impliquem diretamente com as suas constituições. O reflexo dessa falta de comprometimento também pode estar vinculado à excessiva carga de trabalho e a falta de tempo para estudar.

O processo de construção de compromissos com a escola é dinâmico e difuso. Isso também ficou claro na minha observação na escola A, enquanto um grupo muito significativo de docentes estava no auditório participando da formação, existia um outro grupo na sala dos professores se negando a participar, como já apresentamos na seção

anterior. Talvez aí possamos encontrar algumas das respostas para uma questão que aparece. Se existe formação e discussão coletiva, porque algumas falas demonstram uma dificuldade em compreender o PPP como elemento constitutivo da prática docente e pedagógica?

Porém, outras falas retiradas das entrevistas nos possibilitam uma noção de que a escola é um espaço dinâmico e complexo, em que seres humanos são educadores/as e que ao mesmo tempo são coletivos/as, sujeitos/as de ações educativas e consequentemente responsáveis pelo desenvolvimento dos/as estudantes. Segundo Macedo, Silva e Silva (2023) mesmo com políticas públicas fragmentadas e descontínuas, as conquistas da formação contribuem para uma aprendizagem essencial para os coletivos docentes, para sua autonomia profissional e qualificação. As experiências compartilhadas entre as docentes são fundantes na consolidação e busca de conhecimentos e práticas que fortalecem o coletivo.

Para entendermos melhor as contradições sobre a percepção docente, o PPP e sua implicação com o mesmo, apresentamos alguns excertos das falas das entrevistadas, que demonstram que existe uma discussão e um compromisso coletivo assumido a partir de um projeto.

Ele ajuda, mas eu não pego PPP para fazer o meu planejamento, mas o que PPP como eu conheço, ele ajuda no dia a dia da escola. Porque é através do PPP que sabemos as regras que a escola tenha a seguir, a gente sabe qual é a missão que a escola tem. Chegar lá no corredor é simples e fácil de falar. Isso pode, isso não pode, na nossa escola não pode porque está lá no PPP. Fácil a gente acessar PPP e mostrar para os alunos aquela regra que precisa ser seguida (Professora 1).

A gente recorre muito mais na questão regulamentar no dia a dia da escola, que é uma coisa que é bem polêmica, principalmente no nosso caso, com uniforme, com toda a parte da escola. Mas na sala de aula eu sempre me baseio muito no que eu ouço, não no que eu li no PPP, eu ouço por exemplo, do nosso assessor pedagógico da direção, a ideia da escola de formar o cidadão por completo, não aquela ideia de escola conteudista, ele remete à escola como uma escola que prepara esse aluno, esse estudante para ser um cidadão completo a educação integral mesmo. Mas eu sinto que isso se refere muito mais ao que o EMITE ensinou, o integral, do que ao próprio PPP, a gente busca muito nessa base de protagonismo, mas eu acredito que isso não esteja escrito no PPP, eu não me lembro das leituras feitas que deveríamos formar um cidadão assim, a escola trabalha assim, mas eu acredito que o PPP está desatualizado inclusive nessa parte (Professora 7).

Nunca fiz esta relação tão forte Como você está me perguntando. Eu me prendo mais a organização da escola que está escrito no PPP, a organização da escola, estrutura, Nós temos que trabalhar interacionismo, Eu tento, Eu acho até que cumpro (Professora 2).

Ao descreverem suas expectativas em relação ao PPP, observamos que cada professora tem seu próprio entendimento do que seja o PPP. A professora 1 tem o entendimento de PPP e um guia para regras e normas, *“É através do PPP que sabemos as regras que a escola tenha a seguir, a gente sabe qual é a missão que a escola tem.”* Nesse caso, PPP é visto como um documento normativo que define as regras e normas que a escola deve seguir. No sentido de definir a missão e os valores da escola, ajudando a manter a ordem e a disciplina. Quanto ao cotidiano escolar: *“Ele ajuda no dia a dia da escola.”* O PPP é considerado útil para a organização do cotidiano, fornecendo diretrizes que orientam as práticas diárias e auxiliam na gestão das atividades escolares. Quanto ao acesso ao documento: *é “Fácil a gente acessar PPP e mostrar para os alunos aquela regra que precisa ser seguida.”* O PPP é um documento acessível que pode ser facilmente consultado e utilizado para reforçar regras e procedimentos junto à comunidade escolar. Isso facilita a aplicação das normas e a resolução de conflitos. Para as práticas cotidianas: *“Chegar lá no corredor é simples e fácil de falar. Isso pode, isso não pode, na nossa escola não pode porque está lá no PPP.”* O PPP é referência prática para a tomada de decisões rápidas e cotidianas. Ele é utilizado para justificar e explicar as regras de maneira clara e objetiva, tanto para alunos/as quanto para o corpo docente. No que se refere ao planejamento das aulas: *“Ele ajuda, mas eu não pego PPP para fazer o meu planejamento”*. Embora o PPP defina os pressupostos políticos pedagógicos da escola com diretrizes gerais para o currículo, avaliação e organização escolar, ele não é diretamente usado no planejamento das aulas pelas docentes. Isso sugere que, enquanto o PPP é fundamental para o funcionamento geral da escola, as professoras podem recorrer à BNCC para o planejamento pedagógico, sugerido por algumas das entrevistadas como uma obrigação primeira.

A Professora 7 nos apresentar o seguinte entendimento de PPP como documento regulamentador: *“A gente recorre muito mais na questão regulamentar no dia a dia da escola, que é uma coisa que é bem polêmica, principalmente no nosso caso, com uniforme, com toda a parte da escola.”* O PPP é visto principalmente como um documento que regulamenta aspectos administrativos e comportamentais da escola, como o uso de uniforme e outras regras do cotidiano escolar. Destacamos a desconexão com a prática pedagógica: *“Mas na sala de aula eu sempre me baseio muito no que eu ouço, não no que eu li no PPP.”* Há uma desconexão entre o PPP e a prática pedagógica diária das docentes. A professora baseia suas ações mais em orientações recebidas de gestores e assessores pedagógicos do que nas diretrizes do PPP, que passam suas ideais sobre a educação: *“Eu*

ouço por exemplo, do nosso assessor pedagógico da direção, a ideia da escola de formar o cidadão por completo, não aquela ideia de escola conteudista.” Os ideais de projeto da escola são comunicados mais através de discussões e orientações do que pelo PPP. Além disso, há Influência de outros programas na percepção do PPP: “*Isso se refere muito mais ao que o EMITE ensinou, o integral, do que ao próprio PPP.*” A professora percebe que a filosofia do projeto da escola, ou como ela compreende o PPP, está vinculada ao programa de educação integral que tinha como fundamento o protagonismo estudantil, e que sua percepção está mais alinhada com esses pressupostos do que com o PPP. Além de achar que o PPP está desatualizado: “*Eu acredito que o PPP está desatualizado inclusive nessa parte.*” Há uma percepção de que o PPP está desatualizado e não reflete as práticas e ideais contemporâneos de formação integral do estudante que são atualmente valorizados pela escola.

O entendimento de PPP da Professora 2, tem o foco na organização e estrutura escolar: “*Eu me prendo mais à organização da escola que está escrito no PPP, a organização da escola, estrutura.*” A professora vê o PPP principalmente como um documento que define a organização e a estrutura da escola. Ele é utilizado para orientar a gestão administrativa e organizacional. Na relação com a prática pedagógica, explica a professora: “*Nunca fiz esta relação tão forte como você está me perguntando.*” A professora não faz uma conexão forte entre o PPP e sua prática pedagógica diária. Isso sugere que o PPP não é visto como articulador político-pedagógico das atividades didáticas em sala de aula. Na compreensão em relação ao PPP como definidor de concepções pedagógicas: “*Nós temos que trabalhar interacionismo, Eu tento, Eu acho até que cumpro.*” Embora reconheça a importância das concepções pedagógicas como o interacionismo, a professora ressalta que é mais uma tentativa pessoal de cumprir essas orientações do que a definição do PPP.

Observamos que nas três falas citadas anteriormente existe um projeto em curso, mesmo que as docentes não façam a relação do que está registrado no documento do PPP com o que acontece no movimento cotidiano da escola. Sabem da sua importância e também que é uma construção da escola. Retratam a ideia de uniformidade, de coletivo, de decisão em conjunto, que todas devem seguir e se orientar, que respalda as ações docentes tanto em sala como nos outros espaços da escola. Porém, ao mesmo tempo retomam a ideia de um documento distante, sem conexão com sua prática pedagógica.

Os elementos comuns nas três percepções docentes sobre o PPP são apresentados a

seguir.

O PPP como documento regulamentar e estrutural:

- Professora 7: Enfatiza que o PPP é usado principalmente para questões regulamentares e administrativas, como regras de uniforme.
- Professora 2: Foca na organização e estrutura da escola conforme estabelecido no PPP.
- Professora 1: Refere-se ao PPP como uma referência para regras e normas diárias da escola.

Todas as professoras percebem o PPP como um documento que regula o cotidiano, dando enfoque a questões administrativas e comportamentais da escola.

Com relação à desconexão com a prática pedagógica:

- Professora 7: Informa que não utiliza o PPP para o planejamento das aulas, baseando-se mais em orientações diretas de assessores e gestores.
- Professora 2: Nunca fez uma relação forte entre o PPP e a prática pedagógica, indicando uma desconexão.
- Professora 1: Menciona que embora o PPP ajude no dia a dia da escola, não é consultado diretamente para o planejamento de aulas.

As três professoras não veem o PPP como central para a prática pedagógica e o planejamento de aulas, considerando uma desconexão entre o documento e a realidade do ensino.

Em relação à percepção da desatualização do PPP:

- **Professora 7:** Acredita que o PPP está desatualizado, especialmente em relação à formação integral do estudante.
- **Professora 2:** Menciona que tenta cumprir diretrizes pedagógicas como o interacionismo, mas não necessariamente porque está no PPP.
- **Professora 1:** Indica que o PPP ajuda nas regras e normas, mas não é visto como atualizado ou relevante para as práticas pedagógicas específicas.

Estes entendimentos passam pela experiência das docentes, suas trajetórias e como as escolas por onde passaram foram discutindo e construindo seus projetos. São compreensões de mundo, sociedade e escola que definem a importância ou não de unificar as ações da escola em um projeto coletivo.

As vozes que se apresentaram a partir das entrevistas são diferentes em emoções e sentimentos das vozes que se apresentaram nas reuniões de formação. Na reunião, os

relatos das experiências estavam carregados das emoções do momento vivido, trazendo para o debate as dinâmicas das relações com os desafios mais difíceis do cotidiano. Isso implicava para o coletivo uma resposta, uma decisão a ser tomada, uma resolução para tais desafios que se repetiam, gerando a necessidade de unificar as decisões e projetar o que fazer coletivamente.

Nas entrevistas, o sentimento também aparece, mas não no calor do debate, no desejo por respostas, como na plenária. As entrevistas possibilitaram um relato sobre si e sua prática diferente do colegiado, que tem como função buscar soluções. São dois espaços em que percebemos que seu objeto ganha dimensões de aprofundamento e também de complexidade. E nesse lugar, percebemos que existe a paixão e o desprezo, o desgaste e o ânimo. São vozes múltiplas que se entrecruzam para que possamos construir uma narrativa sobre a escola e sua complexa vida.

Ao problematizar e analisar a percepção das docentes sobre o PPP, bem como entender as razões pelas quais o PPP é muitas vezes visto como um documento distante da prática pedagógica, admitimos que a formação é uma das possibilidades que pode ser considerada para possibilitar a ação docente implicada com a (re)construção do PPP, pois as falas das docentes nos indicam ainda na necessidade de superação da visão de PPP utilitarista e desconectado da prática político-pedagógica, compreendendo que o PPP pode se tornar um disposto reflexivo e relevante das demandas contemporâneas para a escola e educação. Para tanto, existe a necessidade de discutir a chegada nas escolas das políticas educacionais de organização nacional da educação, como BNCC, entre outras, como o currículo do território catarinense. Entendemos que a falta de formação para (re)elaboração do PPP e a sobrecarga de trabalho são fatores que contribuem para a percepção de que o PPP é um documento distante e teórico, desconectado das necessidades do cotidiano escolar.

Esta subseção nos possibilitou trazer as contradições entre as percepções docentes sobre o PPP e as possibilidades de significação dos mesmos a partir da própria reflexão que as docentes apresentam e da possibilidade de constituir espaços de formação que possibilitem às docentes explicitarem suas compreensões sobre o PPP e ressignificá-las a partir de estudos referenciados em suas práticas e conhecimentos políticos pedagógicos produzidos historicamente. Problematizar o sentido do PPP para escola e para a prática pedagógica, desmistificando a relação entre o PPP e o regimento escolar, aparece muitas vezes nas falas das professoras como uma característica forte do PPP. Para tanto, nos

encaminhamos para o próximo subseção em que vamos problematizar as dinâmicas cotidianas de (re)construção do PPP.

5.3 RE(CONSTRUINDO) O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP): REFLEXÕES SOBRE A DINÂMICA COTIDIANA DA ESCOLA

O processo de (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) representa uma prática democrática e plural na vida escolar, envolvendo reflexões referenciadas sobre a dinâmica cotidiana da instituição. Nesse contexto, esta subseção busca explorar as nuances e desafios inerentes à (re)elaboração do PPP frente ao movimento coletivo da escola e as experiências produzidas neste espaço a partir da compreensão das docentes.

As docentes ao falarem sobre as dinâmicas do cotidiano da escola, e como entraram em contato com os PPP das escolas, no que se refere à sua discussão, reflexão e (re)construção, influenciada por leis, normativas, conhecimentos novos, demandas da comunidade escolar e desafios emergentes, nos possibilitam analisar elementos da organização do cotidiano escolar, como apresentação do PPP, para quem chega à escola; ações de formação que acontecem na escola; a participação para fazer o enfrentamento dos desafios na (re)construção do PPP; e o diálogo entre os profissionais do magistério, sua cultura, compreensão de mundo, educação, entre outras.

Para iniciarmos a análise, abordamos uma das dinâmicas das escolas em seu cotidiano, a forma como as escolas recebem as professoras e apresentam o projeto da escola, quando estas chegam para sua primeira atuação, para entender o caminho que a escola produz em relação ao conhecimento e à discussão do PPP. Sendo assim, perguntamos às entrevistadas, como as escolas as recebem e apresentam o seu projeto? Em relação a essa organização escolar, ressaltamos algumas falas:

O PPP foi apresentado através das reuniões, sempre acontece ali no início do ano, sempre é feito uma revisão do projeto político pedagógico, aí no início, quando a gente começa a planejar, naquela uma semana de curso que a gente tem. Foi ali que eu comecei a conhecer o projeto político pedagógico da escola, com todo o grupo e com todo mundo (Professora 3).

Eu fui tomar consciência mesmo do PPP da escola, agora esse ano (2022), que está havendo uma exigência de reformulação, daí a gente ficou sabendo que nem o EMITE chegou a entrar, que ele está muito desatualizado, ele até teve uma atualização em 2018 antes de eu entrar, eu entrei em 2019, só que eles não chegaram a publicar, parece que se perdeu, ninguém sabe o que aconteceu com essa cópia atualizada. Então, eu estou conhecendo ele mesmo assim, oficialmente com todos os seus detalhes esse ano (Professora 7).

Aqui na escola tem a tradição de todo início do ano, naquela semana da formação, acontece a apresentação do PPP. Todo ano tem alterações no PPP, e é retirado nesta primeira semana direitos e deveres dos alunos e as proibições, isso acontece desde que comecei nessa escola, todos os anos, menos neste período de pandemia (Professora 1).

Foi numa reunião que tiveram no começo do ano que eles discutiram, mostraram meio por cima o PPP da escola. Houve a apresentação do PPP, falou que ele estava em construção e ficou ali. Acho que foi apresentado pela direção e por alguns professores efetivos. Eu sei que ele ainda está em construção, que ele não está finalizado (Professora 8).

Sublinhamos alguns aspectos que apresentados a partir das percepções das docentes sobre o primeiro contato com a escola e seu PPP. O primeiro é a dinâmica de apresentação do PPP: a Professora 3 relata que o PPP é apresentado através de reuniões no início do ano, durante a semana de planejamento; a Professora 1 menciona a tradição da escola de apresentar o PPP no início do ano, abordando alterações nos direitos e deveres dos alunos. O segundo aspecto é a consciência sobre a necessidade de (re)construção do PPP: a Professora 7 destaca a conscientização recente sobre o PPP devido à exigência de (re)formulação. Ela ressalta a dificuldade de acesso à versão atualizada do PPP e a necessidade de conhecê-lo oficialmente em 2022; a Professora 8 menciona que a apresentação do PPP ocorreu em uma reunião no início do ano, indicando que ainda está em construção e não finalizado. O terceiro aspecto é o envolvimento dos Professores e Direção: a Professora 3 aponta a participação de todo o grupo na apresentação do PPP. A Professora 8 menciona que a apresentação foi feita pela direção e alguns/mas professores/as efetivos/as, ressaltando que o PPP está em construção e que não está finalizado. Quanto ao desafio na (re)construção do PPP: a Professora 7 menciona desafios na atualização do PPP, indicando que a cópia atualizada pode ter sido perdida, gerando desconhecimento sobre as alterações.

Observamos que nas quatro escolas que fizemos a pesquisa, a dinâmica é muito semelhante, pois, em geral, as entrevistas revelam pequenas variações na forma como as escolas apresentam o PPP ao recebem as professoras. Essa análise aponta e reforça a concepção e percepção do PPP como documento estático e desatualizado, porque enfatiza que existe desafios na sua atualização, finalização, publicação e conhecimento sobre o projeto. A dinâmica apresentada pelas professoras nos possibilita refletir sobre a importância de aprofundar a discussão sobre PPP e suas implicações na orientação das práticas pedagógicas, ressaltando a necessidade de uma abordagem reflexiva e de (re)construção constante. Para Macedo, Silva e Silva (2023, p. 23): “nesses termos, se

(re)inventar também; a exemplo: atos de currículo, atores/atrizes curriculantes dão lugar às concepções como atos político-pedagógicos, atores/atrizes político-pedagógicas(os) e etnoprojeto político-pedagógico”. Isso nos possibilita refletir sobre alguns termos e conceitos que aparecem nas falas das docentes, como “atualização” e “inacabado”.

As docentes, ao apresentarem o conceito de atualização e inacabamento, permitem a discussão de que o PPP não nasce do zero numa escola, ele expressa os atos político-pedagógicos (Macedo; Silva; Silva, 2023) que institui o projeto de escola. Nesse sentido, o PPP é concebido a partir das percepções políticas pedagógicas, mediadas pelas construções e reconstruções cotidianas, coletivas e individuais no contexto da escola, referenciado pela história e cultura. Macedo, Silva e Silva (2023, p. 86) acreditam “que cada escola, cada comunidade escolar tem uma história construída por sua diversidade de experiências” e que estas são referências para as ações coletivas na (re)construção do PPP. Portanto, o PPP tem caráter de inacabamento e necessidade de (re)construção constante.

A visão de (re)construção constante do PPP aparece também nas propostas de formação organizadas pelo órgão central, como já apresentado na subseção anterior. No início do ano de 2022, a rede estadual de ensino, organizou no seu calendário, alguns dias para estudo e planejamento do ano letivo, antes de iniciar com os/as estudantes. Nesse período, as escolas fizeram formação, reuniões de organização escolar e discutiram e refletiram sobre o PPP. Além disso, apresentam partes do PPP para que as docentes possam entrar em contato com os registros do projeto, referente à organização administrativa e pedagógica da escola, como regras gerais, questões de currículo e avaliação. Nas falas as docentes, também aparecem nesse período, discussões para (re)construção do PPP.

Partindo dessa constatação, sublinhamos que existe na escola uma organização prévia das equipes de coordenação para que os momentos de formação/reunião tenham a preocupação de organizar o trabalho pedagógico para refletir os movimentos cotidianos e os objetivos comuns que a escola sistematiza em seu PPP.

Esse movimento de pensar a escola explicita a construção da autonomia, com a intenção de construir os espaços de participação coletiva. Para melhor compreender o papel do coletivo escolar na construção da autonomia em relação às políticas externas e à política da escola, acentuamos que em algumas falas a seguir a participação aparece como central na construção coletiva no contexto escolar, especialmente no que se refere ao PPP, anunciando uma possível autonomia da escola frente ao seu projeto.

Tivemos uma formação, uma parada pedagógica em cima do PPP, fizemos uma

discussão em cima dele com alguns tópicos que tinha que ser mudado (Professora 8).

Eu posso participar da mobilização do coletivo da escola para discutir o PPP, até pelo contexto da nossa escola que é bem precário em questão de pessoal, se depender só de mim não, eu preciso que mais pessoas participem disso, para que eu me sinta motivado (Professora 4).

Desde 2013, participo todo ano da avaliação e reconstrução do PPP, todo ano tem, às vezes no início, no meio do processo se faz uma reavaliação. A discussão sempre se dá em grupo, todo mundo junto senta e discute aquela parte que é mais específica, nos últimos anos foi colocado no PPP a questão da pandemia que não existia, trabalhamos a questão da avaliação é a questão dos critérios para avançar ou não, no final do ano teve mudanças. Sempre tem, de acordo com a necessidade da escola (Professora 3).

Ao analisarmos as percepções das docentes, trazemos alguns pontos tratados por elas: a Professora 8, ao tratar sobre a formação e discussão do PPP, relata que “*Tivemos uma formação, uma parada pedagógica em cima do PPP, fizemos uma discussão em cima dele com alguns tópicos que tinha que ser mudado.*” Nessa fala, ponderamos, a partir do olhar da docente, a importância das paradas pedagógicas para (re)discutir o PPP, em que considera que nos momentos de formação está premente a discussão sobre alguns tópicos do PPP que precisam ser revisados e/ou atualizados com ajustes para atender as necessidades da escola.

Essa perspectiva de revisão e atualização reforça a ideia de um documento acabado que precisa ser revisado. Ao mesmo tempo, a professora 8 menciona que a participação coletiva na discussão do PPP são processos que envolvem a mobilização de todo o corpo docente, nos possibilitando visualizar o movimento contínuo que se materializa no cotidiano de pensar a escola.

Dá destaque para a construção da autonomia ao fazer menção ao movimento de pensar a escola como explicitação da construção da autonomia, indica a conscientização sobre a necessidade de envolver todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões. Quanto à participação comprometida com a formação e (re)discussão do PPP, mostra o engajamento na construção das diretrizes educacionais ao se sentir comprometida com a discussão dos tópicos que precisam ser ressignificados a partir da leitura do cotidiano, dialogando com uma postura crítica em relação ao desenvolvimento da escola.

A Professora 4, nos apresenta a possibilidade de mobilizar o coletivo para (re)discutir o PPP, e ressalta a importância da participação de todos para que haja o comprometimento com as decisões tomadas. Também, reconhece a necessidade do envolvimento da comunidade escolar para motivar a participação, com destaque a

relevância da colaboração e do trabalho conjunto na organização do trabalho pedagógico. Mas nos apresenta que existe um desafio posto para sua escola em relação à participação, em função da precariedade na reconstituição dos quadros do magistério, no que se refere aos profissionais da gestão e apoio técnico. Acentua essa falta de equipe de apoio na escola é uma barreira na organização das formações e ações de (re)discussão do PPP, tornando uma sobrecarga de trabalho às docentes que estão em sala de aula em se tornarem responsáveis pela mobilização dos coletivos e também de organizar todo o planejamento de trabalho, para efetivar a participação de todas nas produções coletivas de pensar a escola, tornando um desafio a mais para que o processo seja significativo e referenciado pela comunidade escolar. A Professora 4 dá destaque à motivação, apontando que o compromisso coletivo em (re)construir o PPP, fica mais evidente e materializado quando mais pessoas estão envolvidas, o que sugere que a participação coletiva é fundante do processo de (re)pensar e (res)significar os fazeres da escola e suas ações pedagógicas

Por sua vez, a Professora 3 ressalta a participação contínua na avaliação e reconstrução do PPP e o envolvimento anual na avaliação e reconstrução do PPP, salienta o comprometimento com o processo de construção participativa e contínua da escola, fazendo a defesa da discussão em grupo e a busca em compreender as necessidades da escola. Ao abordar a (re)discussão do PPP, ressalta a importância da construção coletiva. Além disso, a professora defende a reflexão do PPP em diálogo com as necessidades da escola, como a inclusão das problemáticas vividas com a pandemia e a necessidade de mudanças nos critérios de avaliação, demonstra flexibilidade e resposta às demandas emergentes.

As impressões das docentes sobre a participação na (re)flexão do PPP, indicam um ambiente escolar que valoriza a participação coletiva de todas na (re)construção do PPP, promovendo assim a autonomia coletiva no processo do debate e (re)elaboração das intenções político pedagógicas, buscando reflexão contínua sobre as práticas educacionais e sua implicação com a realidade escolar.

Diante do apresentado até aqui, percebemos que o PPP é frequentemente considerado pelas docentes como um documento, uma peça formal que, uma vez elaborada, recebe novas reelaborações a cada ano letivo, em algumas escolas isso acontece no decorrer do ano e em outras no final do ano, com o requisito de que seja aprovado em assembleia geral envolvendo toda a comunidade escolar. As escolas criam suas dinâmicas próprias para pensar seus projetos e seguem as orientações da Resolução CEE/SC N° 010, de 09 de

maio de 2022, para sua formulação, que em seu texto não indica aprovação em assembleia geral pela comunidade escolar. Macedo, Silva e Silva (2023, p. 86) esclarecem que o processo de escrita é importante para compreender este momento como propositivo e compreensivo dos “princípios e das compreensões contextuais” que darão sentido para a (re)construção e (re)contextualização do PPP. E que este processo de (re)construção via produção escrita reflexiva será valorado pelo debate sobre as “experiências político pedagógica” da comunidade escolar, dando sentido às construções de ações para o PPP da escola. Segundo Macedo, Silva e Silva (2023), a escrita do PPP necessita transcender a burocratização do registro na perspectiva de uma peça formal, compreendendo o movimento de (re)discussão e (re)construção do PPP como “assunção de novos compromissos diante das práticas do cotidiano escolar” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 101).

As docentes se referem ao PPP como o documento que sistematiza os princípios gerais da escola, os princípios administrativos e pedagógicos, os currículos e demais processos da atividade escolar, como algo à parte, e não se reconhecem integralmente no processo de (re)construção, na sua constituição como membro da comunidade escolar, ao destacarem o distanciamento entre o PPP e suas práticas pedagógicas, como são apresentadas nas falas a seguir:

Eu já fiz isso (recorrer ao documento escrito). Mas agora fico pensando o que seguir do PPP, é seguir as orientações que combinamos na reunião pedagógica (Professora 2).

Com 10 anos dando aula a gente acaba nem usando o PPP, a única coisa que muda de uma escola para outra é a quantidade de avaliação, porque você sai de uma quantidade de três avaliações e três recuperações, e vem por EMITE que carga horária é maior e a quantidade de avaliação e recuperação são maiores (Professora 8).

Eu sei da existência do PPP e de que escola está orientando. Na minha prática cotidiana pedagógica eu não penso no PPP, assim, eu mais ou menos sigo a minha própria intuição, como eu devo atuar em sala de aula, eu sempre penso que eu devo atuar de maneira muito ética, muito profissional. Eu não lembro do PPP de cabeça nesse momento. Eu sei da existência do documento, mas eu não estou recorrendo a ele o tempo todo (Professora 4).

Recorrer ao PPP no dia a dia é bem difícil é muito difícil acontecer mesmo, porque a carga horária é intensa, então para ser bem sincera eu não me lembro de ter recorrido assim, mas lá no final do ano, às vezes os critérios de avaliação, pega mais a gente, mas assim, bem difícil (Professora 3).

As falas das professoras revelam diferentes perspectivas sobre a relação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o movimento cotidiano na prática pedagógica. Sob

esse aspecto, analisaremos a seguir cada uma das declarações.

A Professora 2 reconhece a existência do PPP como um documento e que suas orientações devem ser combinadas durante as reuniões pedagógicas que não estão registradas no PPP. Isso sugere uma abordagem para a resolução dos desafios cotidianos, pautados nas discussões diárias que geram proposições de ações reguladas na relação entre os planejamentos e as demandas do cotidiano, demonstrando que PPP não é utilizado como um documento orientador para as ações pedagógicas no contexto escolar, quando elas não estão previstas, caracterizando o movimento do cotidiano como tensionador das ações político-pedagógicas na constituição do PPP.

A Professora 8, apresenta uma descrença em relação ao PPP e na sua relevância como dispositivo que referencia a prática diária, sugerindo que, ao longo de sua experiência de 10 anos, a utilização do documento não é frequente, desconsiderando que a ação docente está permeada pelo fluxo das demandas do cotidiano, que constituem as decisões coletivas na constituição da sistematização do dispositivo (PPP) que capta as compreensões que permeiam o cotidiano da escola e se transformam em ações político pedagógicas. Porém, demonstra uma contradição ao destacar a variação nas práticas de avaliação nas unidades escolares, como uma demanda que requer a sistematização no PPP, sendo a única diferença significativa entre as escolas, não considerando a pluralidade de cada território escolar.

A professora 4 afirma que conhece o PPP, porém, assim como a Professora 2 e a 8 conclui que na sua prática cotidiana não pensa no PPP, enfatiza que segue sua própria intuição, se preocupando com sua ética profissional. Ela relata que: *“Eu não lembro do PPP de cabeça nesse momento. Eu sei da existência do documento, mas eu não estou recorrendo a ele o tempo todo”*. Nesse trecho, salientamos o *“recorrer ao PPP o tempo todo”*, para refletir sobre como o PPP é concebido pela docente. Se o movimento de (re)construção do PPP oportuniza reflexões sobre a escola e suas práticas pedagógicas, existe uma contradição da docente sobre a sua perspectiva acerca do PPP, ao mesmo tempo que ressalta que o PPP é artefato que está engavetado e que a cada desafio que encontra nas práticas pedagógicas não busca esse documento para compreendê-lo. Reforça que em sua prática cotidiana segue sua intuição, demonstrando que o PPP transcende o documento burocrático de registro, e que as reflexões demandadas da (re)construção do PPP estão expressas no seu compromisso ético-profissional ao tomar as decisões em seu planejamento. Portanto, reforçamos que o movimento de (re)construção do PPP é o momento em que ele se constitui, criando a identidade da escola e o pertencimento da sua

comunidade com a proposta de projeto idealizada coletivamente.

A professora 3 traz outro elemento para além dos já apresentados pelas Professoras 2, 8 e 4, que se refere à dificuldade de relacionar o PPP com sua prática docente em função do excesso de carga horária de trabalho, em que mais uma vez identificamos a percepção de que para planejar a escola e sua prática docentes as Professoras precisam de tempo para ler e refletir sobre o PPP, o que nos indica que necessitam de espaço de participação na (re)construção do PPP, para que suas práticas sejam referenciadas pelo que já foi construído coletivamente e registrado como intenções da escola em seu projeto. Por outro lado, demonstra que quando no planejamento é necessário um ajuste para dialogar com o que a escola está colocando em prática coletivamente, recorre ao que foi decidido e explicitado no PPP, no caso específico sobre os critérios de avaliação dos/as estudantes.

Ressaltamos que o trabalho autoral na (re)construção do PPP, não se apresenta claramente nas percepções das docentes, nos levando a pensar se a escola carece ainda de uma ressignificação da sua compreensão sobre a construção do PPP e sua reconstrução contínua, participativa e coletiva, lembrando o que Macedo, Silva e Silva (2023, p. 103) entendem ao tratar sobre a “autorização político-pedagógica emancipatória”, na qual as profissionais da escola e a comunidade se autorizam a pensar a escola, problematizando suas demandas e a formas de organização das mesmas, fazendo escolha político pedagógica para construir os caminhos do projeto da escola.

Compreendemos que o PPP da escola referencia o cotidiano escolar, se utilizando do seu caráter formativo, no sentido de buscar a emancipação da sua comunidade a partir da organização e compreensão do espaço/lugar/território da escola. Nesse processo de construir as referências político pedagógicas para a escola se estabelecem relações entre o projeto idealizado por toda comunidade escolar e os movimentos cotidianos que orientam e mobilizam o trabalho no interior da escola, possibilitando a compreensão do contexto da escola em que as ações de concretizam. São esses movimentos plurais e ressignificados pela comunidade escolar que possibilitam às docentes produzirem a reflexão e problematização do seu próprio fazer nas condições objetivas que suas práticas estão envolvidas.

A partir da análise das percepções das docentes, compreendemos que os movimentos cotidianos que vão se dando no espaço da escola de educação básica, que está habitado na sua maioria por mulheres, e que impactam a (re)construção do projeto político pedagógico da escola. São movimentos pautados em processos coletivos e individuais

permeados pelas subjetividades de cada integrante da comunidade escolar, os quais possibilitam a escolha dos fundamentos teóricos-metodológicos que geram posicionamentos e intencionalidades sobre o currículo, a didática, a organização do cotidiano e a avaliação.

No jogo de forças que se entrelaçam nos cotidianos das escolas entre elementos de constituição das práticas docentes e as condições objetivas de um PPP vivificado, o diálogo reflexivo e consciente entre os profissionais do magistério, mediados pela experiência, cultura, compreensão de mundo, educação, é a possibilidade real de constituição de um projeto de escola que referencie o desejo da comunidade escolar.

A subjetividade nas compreensões de PPP apresentadas pelas docentes, que ao mesmo tempo demonstram uma construção própria e singular de pensar o mundo e conseqüentemente a escola e o ensino, por outro lado nos possibilita perceber que a mesma compreensão perpassa todas as escolas pesquisadas, nos permitindo compreender que a experiência docente é constituidora de culturas e conseqüentemente de uma percepção de PPP que ultrapassa o espaço objetivo de uma escola, transcendendo a outros territórios escolares, e com isso fortalecendo uma determinada visão de PPP, que aparece fortemente como um documento mais a ser constituído.

Para problematizar essa forma de compreensão do PPP, destacamos a formação como eixo central do processo de diálogo permanente entre a escola e suas intenções. Nesse sentido, é fundamental discutir as relações que permeiam a formação no interior da escola e seus desdobramentos nas práticas do cotidiano escolar, com a perspectiva de pensar, discutir, propor de forma colaborativa a mobilização e fortalecimento da articulação do PPP com os movimentos de organização do trabalho no interior da escola.

Esta pesquisa tem nos mostrado que a diversidade que produz o cotidiano escolar é complexa e influenciada pelas experiências vividas pelos indivíduos. O termo “vivido” enfatiza a importância das experiências pessoais e cotidianas dos estudantes e demais membros da comunidade escolar na construção do significado da diversidade, destacando que são essas experiências que constroem os sentidos atribuídos ao ambiente escolar e seu PPP. O vivido aqui é entendido como as experiências das trabalhadoras da educação e da comunidade escolar, que são construídas e significadas pelo diálogo, ideologias, inacabamento, reflexão crítica, identidade cultural e ética.

Ao ressaltar a (re)construção do PPP na constituição do cotidiano escolar, a partir das percepções contextualizadas das docentes, corroboramos essa reflexão como central na

definição dos objetivos, valores e práticas educacionais da instituição, dando ênfase ao território da escola com suas configurações dadas pela raça, etnia, classe social, gênero, que nos levam a perceber que a influência das experiências vividas são constituintes dos sentidos atribuídos ao projeto de escola pela sua comunidade.

A construção coletiva do PPP, implica na adesão das sujeitas que fazem parte da escola, nas discussões coletivas e nos compromissos assumidos. Com intuito de problematizar e propor mudanças que configuram um repensar da escola e seu projeto a partir dos desafios do movimento cotidiano e das implicações destes nas práticas educativas, discentes e docentes. O processo de envolvimento se produz a partir do momento em que todas se sintam comprometidas com as problemáticas da educação e da escola, em que admitimos esse espaço de problematização como possibilidades de formação.

Até o presente momento discutimos a importância do PPP em sua totalidade, que representa as singularidades das práticas docentes cotidianas e de toda a comunidade escolar. Nessa construção coletiva contínua e constante existe o movimento que se articula entre as identidades das sujeitas e seus pertencimentos na (re)construção contínua do PPP. Nessa perspectiva, a (re)construção coletiva do PPP possibilita a compreensão do ato de “fazer e construir” a educação escolar.

Sendo assim, entendemos ser importante discutir as dimensões políticas pedagógicas e os impactos da cultura escolar que permeiam as percepções docentes sobre o PPP, o que apresentamos na próxima subseção.

5.4 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: IMPACTOS NA/DA CULTURA ESCOLAR

Ao refletirmos sobre as percepções das docentes acerca do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e seus espaços de atuação no território complexo da escola, emergem questões cruciais sobre o processo de (re)construção do PPP. Segundo Veiga (1995) e Macedo, Silva e Silva (2023), esse processo deve ser dinâmico, qualificado, referenciado e democrático. Nesse sentido, a partir da análise das diversas perspectivas de PPP que permeiam as concepções das docentes e suas experiências em relação à (re)construção do PPP, discutiremos as dinâmicas próprias de cada escola em pensar, construir e reconstruir seu PPP.

Essa análise visa não apenas compreender as práticas cotidianas de (re)construção democrática do PPP, mas também inspirar uma reflexão crítica sobre o movimento de mobilização da comunidade escolar em construir um projeto de escola, que almeja e promove uma educação com os princípios pedagógicos, administrativos e culturais, valorizando a comunidade escolar, construindo possibilidades de concretizar uma escola democrática e socialmente referenciada.

A análise e discussão foram pautadas nas falas das docentes sobre suas experiências com a realidade escolar e seus PPP:

O PPP é fruto de uma construção, eu não construí o PPP desde o início, não conheço como ele foi construído desde o seu início, peguei ele no caminho, mas o que eu sei, é que ele foi construído coletivamente, não foi aquele PPP emprestado de uma escola, e que o pessoal arruma ali, não foi assim. É fruto de uma construção coletiva, que foi aos poucos, historicamente se afastando do seu objeto eu diria, mas não acho que ele não é mais válido, enquanto pensamento no movimento cotidiano. Porque ser professor é repensar a sua prática, o tempo todo. Ser professor é repensar isso o tempo todo, nesse repensar a gente também tem que repensar o próprio trabalho da nossa função como professor no projeto político pedagógico, se a gente tá se colocando ali ou não. Eu acho que é possível sim, a partir da prática, construir a teoria, aliás sempre é, tem que ser assim, não pode ser da teoria para a prática, tem que ser da prática para teoria no sentido dialético, práxis (Professora 5)

O PPP é como se fosse uma bíblia que está lá na escola, tem todas as diretrizes, toda a organização da escola, toda concepção da escola, todo currículo, é aberto para ser consultado quando precisa. Não abrimos este documento o tempo todo para consultar. Acho que pode ser uma micropolítica dentro da escola, não vejo o PPP como algo presente no nosso dia a dia. Somente recorreremos ao PPP quando somos obrigados a fazer uma atualização, rever uma regra, como agora que temos que colocar o novo ensino médio. Vejo como um documento distante. Se não existisse o PPP na escola, pode ser que não fizesse diferença, com tudo isso que estão colocando para nós de uns anos para cá, o PPP ficou como um ator secundário, ele não é protagonista, ele é coadjuvante (Professora 4)

O PPP é uma coisa que a escola se preocupa muito, que tem que ter, porque é uma exigência. No dia a dia eles (direção, SED) tem que dar mais tempo para estudo, para o Projeto Político Pedagógico ser valorizado, porque na correria do dia a dia, passa muito rápido, você tem uma meia hora, já foi, se tem algo para resolver. Quando tem uma formação, a secretaria tem vontade de passar um conteúdo, mandar um vídeo para assistir, vai pegando o tempo, estas formações prontas são boas e ao mesmo tempo rouba o tempo da escola se pensar. Não sei se o Projeto Político Pedagógico está alcançando quem criou ou quem inventou este documento, está alcançando o que é para alcançar. Eu vejo na outra escola, de educação infantil, enquanto não chega alguém que adora escrever sobre isso, ele fica lá parado e uma dificuldade para colocar mais um parágrafo, se torna uma obrigação. se não tem alguém que puxe e se disponibilize, tem que tentar captar a ideia, o que o grupo está querendo, ex: se tem uma ideia, um já diz: por aí não, já corta a ideia do outro, já não respeita e assim vai. Uma maneira de cobrar da gente isso aí (Projeto Político Pedagógico) é que todo mundo se envolva, porque no fim, acaba tirando o corpo fora, aí tem que dar conta de estar elaborado, alguém pega e faz (Professora 2).

Vou dar um exemplo, eu sou da matemática, então a gente é tudo muito prático, a gente não gosta de ficar enrolando, se é para ser é para ser, a gente vê no político pedagógico é muito enrolado, a maioria dos PPP é muito enrolação, tipo se eles fossem mais objetivos eu acho que funcionava melhor. A gente tem esse olhar matemático de ser, exemplo: eles colocam em 5 linhas o que a gente pode resumir em uma, ir direto ao ponto (Professora 8).

Eu acho que não só trazemos nossa experiência da prática para o documento, eu acho que acontece assim também, a gente vê a necessidade na prática e vai lá ajustando o documento, como acho que tem os 2 caminhos, trabalham juntos, não só escrever para depois agir, como não só age para depois escrever, eu acho que acontece os dois na construção do PPP (Professora 3).

A escola tem um movimento bem forte em várias frentes boas, agora a gente vai ter semana de educação especial, eu acho que deveriam estar lá (PPP), mas também ela precisa de regulamentação em muitas coisas que eu acho que está faltando, a pergunta que me deixa bem em dúvida, eu não tenho certeza, acho que teria que ser uma conversa sabe, do que, que está acontecendo, que é bom para colocar no PPP do movimento que já está acontecendo, e também o que deste movimento está dando problema, para poder escrever e fazer se cumprir, eu acho que tinha que ser. Eu até acho que seja esse o movimento que a gestão está propondo para a gente nesse ano, por quê, o quê que acontece, a gente está pegando o PPP por partes, em grupos, e sugerindo o que que a gente acha que está funcionando o que não está, o que está faltando. Da última vez a gente fez isso na parte da educação especial, que tem um monte de coisa legal, são várias coisas legais que acontecem que não estão lá, mas também tem coisas que estão lá e que a gente tem que fazer cumprir, então acho que vai ter que ser um meio termo (Professora 7)

Aqui na escola de alguma forma o PPP se efetiva, apesar de que na hora do planejamento da aula não se pega documento para ver de fato como fazer. Não. Isso não. Mas que está presente no dia a dia, sim, a gente se preocupa em conquistar, lá naquele documento, um bom dia dia da escola. Quando a gente pensa que tenho que fazer tal movimento, nos perguntamos: será que isso está no PPP, será que foi renovado no PPP? É um documento vivo dentro da escola. Pensava que pertencia à supervisora da escola. Agora mesmo, quando estamos introduzindo o novo ensino médio, falamos que precisamos olhar o PPP. Para você ver como o PPP é dinâmico na nossa escola, percebemos que precisamos inserir coisas novas no PPP. Como o novo ensino médio (Professora 1).

O PPP, essa construção, é coletivo, a gente faz esse debate, faz essa redação de novo, mas a partir desse momento ele tem que estar disponível para todos? Mas eu quero dizer, porque eu isso não só vi aqui na escola, eu já vi em outra escola. Ele (PPP) está disponível para a comunidade, mas disponível para quem? De que forma? A comunidade sabe que existe um PPP? A comunidade sabe o que é um PPP? Porque está aqui na Secretaria se a comunidade quiser vem aqui. Mas como a comunidade vai até a Secretaria buscar uma coisa que ela não sabe o que tem ali. Enfim, a minha experiência é essa, e isso eu tenho essa visão de que ficam ali, está ali, está impresso, está lá na Secretaria. Mas e aí? A gente está lidando com comunidade, pessoas que não não tem instrução, ou muitos não tem tempo, ou muitos, enfim. De que forma ele (PPP) vai chegar? De que forma que ele possa estar, é até uma linguagem. Quando a gente fala em ler o documento ele é maçante, de certas páginas ele é um saco lê, é uma coisa chata, fazer eles todos lerem o documento, não quero saber disso, é muita coisa, mas na parte de organização, das regras na escola, do que de fato são regras, do que vem a ser esses acordos da escola, do que está ali, do que seu filho tem direito, o seu filho não tem. De que forma que fica disponível? (Professora 6)

Ao analisarmos as percepções docentes em relação ao PPP e como essas

compreensões influenciam ou são influenciadas pela cultura escolar e pelo contexto cotidiano, é essencial entender a definição de cultura escolar. Segundo Libâneo (2015, p. 9), cultura escolar é “o conjunto dos significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionar que revelam a identidade, os traços característicos, da escola e das pessoas que nela trabalham”. Essa definição evidencia como os elementos constituintes da cultura escolar geram um modo característico de pensar, de perceber coisas e de agir, na (re)construção do PPP, ao mesmo tempo em que suas práticas e compreensões do cotidiano retroalimentam e transformam essa cultura. A seguir apresentamos alguns pontos que consideramos importantes das falas das professoras em relação ao contexto estudado.

A Professora 5, aborda a construção coletiva do PPP ao longo do tempo e ressalta a importância de constantemente repensar a prática docente em relação ao PPP. Ela também enfatiza a necessidade de construir teoria a partir da prática. A Professora 4 compara o PPP a uma “bíblia” que contém diretrizes, organização, e currículo da escola. Expressa uma visão de distanciamento do PPP no dia a dia, considerando-o um ator coadjuvante. Sugere ainda que o PPP só é consultado quando necessário, como em momentos de atualização. A Professora 2 lembra sobre a questão de dedicar mais tempo e atenção ao PPP para valorizá-lo e observa que a falta de envolvimento de todos na construção do PPP pode gerar dificuldades e resistência. A Professora 8, aborda a visão prática e objetiva, criticando a complexidade e “enrolação” de alguns PPP. Sugere que os PPP poderiam ser mais eficazes se fossem mais diretos e objetivos. A Professora 3 argumenta que a prática e a teoria estão interligadas na construção do PPP. Reforça a necessidade de ajustar o documento com base na experiência prática. A Professora 7 aborda a necessidade de regulamentação e esclarece sobre discutir o que está e o que não está funcionando no PPP. Sugere uma abordagem de construção do PPP em grupos, discutindo e ajustando partes específicas. A Professora 1, reflete sobre como o PPP é dinâmico na escola, especialmente durante a introdução de mudanças como o novo ensino médio e traz a preocupação em inserir elementos novos no PPP para acompanhar as transformações na escola. A Professora 6, questiona a efetividade do PPP ao considerar sua disponibilidade para a comunidade. Expressa preocupação sobre a acessibilidade do PPP à comunidade, especialmente devido à sua complexidade.

Podemos perceber que as falas das docentes revelam diferentes perspectivas em relação ao PPP, em que algumas se reportam acerca da construção coletiva e constante

revisão, enquanto outras expressam distanciamento e sugerem simplificações para torná-lo mais acessível e prático, reforçando a ideia de um documento estático, como Macedo, Silva e Silva (2023, p. 21) nos levam a refletir que existe uma presença imposta historicamente de um documento pedagógico, que em geral está engavetado nos arquivos das escolas. “Encomendado, marcado por uma evidente abstração descontextualizada e de um não reconhecimento por parte dos coletivos de professores/as”. Ao mesmo tempo se percebe que a construção coletiva é uma possibilidade para efetivação das decisões pedagógicas, trazendo a colaboração e envolvimento como importante no contexto da escola.

A fala da Professora 5 sobre a construção coletiva do PPP reflete a ideia de Veiga (1995) de que as decisões pedagógicas devem ser tomadas de forma colaborativa, envolvendo os membros da comunidade escolar no que se refere à construção coletiva no contexto educacional. A ênfase na constante reflexão da prática docente em relação ao PPP também se alinha à abordagem de Veiga, que propõe uma visão crítica e reflexiva das práticas educacionais. A necessidade de construir teoria a partir da prática, mencionada pela Professora 5, está em diálogo com a ideia de Veiga (1995) sobre a interação dialógica entre teoria e prática na construção do conhecimento educacional.

Nesse sentido, a construção via formação e discussão permanente no espaço escola a partir do pertencimento ao território político pedagógico demarcado pelo projeto da escola e a relação entre teoria e prática, que aparece como possibilidade nas percepções das docentes sobre o PPP, é uma possibilidade de coletivamente dar sentido às experiências coletivas marcadas pela cultura escolar e as perspectivas pedagógicas da comunidade escolar.

Macedo, Silva e Silva (2023) mencionam a importância da formação comprometida, referenciada e participativa na construção do projeto político-pedagógico. A fala da Professora 2, que ressalta a necessidade de envolvimento de todos na construção do PPP, pode ser relacionada a esse princípio. A crítica da Professora 8 à complexidade de alguns PPPs, sugerindo que poderiam ser mais objetivos, também pode ser entendida à luz da ideia de Macedo, Silva e Silva (2023, p. 21), sobre a necessidade de clareza e compreensibilidade nos documentos pedagógicos, “em que os coletivos de Professoras(es) implicam-se, autorizam-se e produzem autoria politicamente afirmada na medida em que constroem os PPPs das suas escolas”.

Salientamos que a fala da Professora 3, quando evidencia que prática e teoria estão

interligadas na construção do PPP e na necessidade de ajustar o documento com base na experiência prática, reflete o princípio freiriano da práxis, em que a reflexão sobre a ação prática é fundamental para a transformação educacional, em que Freire (2021) reconhecia a importância de integrar a teoria à prática, buscando uma educação libertadora, defendendo uma pedagogia crítica.

A abordagem da Professora 7 em relação à necessidade de regulamentação e discussão do que está funcionando e do que não está no PPP, dialoga com a perspectiva de Freire (2020) sobre a importância do diálogo e da participação democrática na construção do conhecimento, que exige tomada de consciência e o saber escutar. A sugestão de uma abordagem de construção do PPP em grupos, discutindo e ajustando partes específicas, reflete o método dialógico proposto por Freire (2020), em que a construção do conhecimento ocorre de forma colaborativa.

A reflexão feita pela Professora 1 sobre a dinâmica do PPP na escola, especialmente durante a introdução de mudanças como o novo ensino médio, é congruente com a visão de Paulo Freire (2021) sobre a educação como um processo dinâmico em constante transformação, que exige disponibilidade para o diálogo, liberdade e autoridade, como forma de possibilitar a intervenção no mundo. A preocupação em inserir elementos novos no PPP para acompanhar as transformações na escola, demonstra a aplicação do método freiriano de análise crítica, diálogo, comprometimento, bom-senso e atenção constante às demandas do contexto educacional e do cotidiano escolar.

A preocupação da Professora 6 sobre a efetividade do PPP e sua acessibilidade para a comunidade pode ser analisada à luz do princípio freiriano da educação como prática de liberdade. Freire (2021) defendia a importância de uma educação que fosse acessível, com consciência e inacabamento, compreensível para todos e que possibilitasse a apreensão da realidade. A crítica à complexidade do PPP também dialoga com a ideia de Freire (2021) de uma educação libertadora que promova a participação com comprometimento e consciência dos envolvidos no processo educacional.

Ao aprofundar a análise das percepções docentes à luz dos conceitos de Ilma Passos Veiga, Roberto Sidnei Macedo e Paulo Freire, exploramos a relação das representações da cultura escolar relacionadas à (re)construção do PPP, expressas nas falas das docentes, evidenciando a visão de escola e seu projeto apresentado a partir das percepções das docentes impacta na constituição do movimento cotidiano escolar que constrói a relação de pertencimento na (re)construção do PPP. Para Libâneo (2015, p. 9), a escola vai se

constituindo nas vivências do dia a dia, com seus traços culturais próprios. Para o autor essa cultura se projeta no cotidiano escolar construindo “crenças, valores, significados, modos de agir, práticas”.

A comparação do PPP a uma “bíblia” (Professora 4) sugere uma visão simbólica do documento na cultura escolar. Isso indica que, embora o PPP seja considerado importante como um livro sagrado, a percepção docente sobre a sua (re)construção no cotidiano pode ser limitada à sua representação. O destaque dado pela Professora 7 à necessidade de regulamentação e discussão do PPP em grupos evidencia a busca por uma cultura escolar mais participativa, em que a “construção e revisão” do PPP possa envolver a comunidade. A reflexão da Professora 6 sobre a acessibilidade da comunidade ao PPP traz a importância de tornar o PPP mais compreensível e relevante para os envolvidos na escola, promovendo uma cultura de transparência e envolvimento. Em resumo, as falas das professoras refletem a interação complexa entre teoria e prática na construção do PPP, enfatizando a importância da participação coletiva, objetividade no registro e uma cultura escolar democrática e reflexiva.

A cultura escolar influenciada pela diversidade dos territórios que as escolas estão inseridas é constitutiva e estruturante das proposições que se apresentam cotidianamente na construção e reconstrução da escola e seus projetos. Como a realidade é construída pelos homens e mulheres através da sua cultura e história, ela pode levá-los a reflexões sobre a sua própria constituição, criando possibilidade de transformá-la. Para rompermos com culturas de escola e PPP, estabelecidos historicamente e culturalmente, que não priorizam o coletivo, a autonomia e a democracia, necessitamos compreender sua construção cultural a partir do próprio fazer da escola, para isso é necessário romper com o condicionamento do pensamento. Como Freire (1983, p. 18) afirma: “se a realidade condiciona o pensar” das docentes, precisamos buscar caminhos para refletir coletivamente sobre o que está estabelecido e criar possibilidades de compromissos de (re)construção do projeto político pedagógico.

As percepções das docentes nos possibilitaram perceber no ambiente escolar, um ambiente social, cultural e histórico que o constituem, que traduz as características da vida escolar, com suas linguagens, seus conjuntos de regras, com seu lugar utópico, seus medos e formas de organização. Esse espaço escolar com seu PPP, possui sua própria forma de organização, expresso nas falas das docentes, produzindo a própria escola e suas formas de (re)construção do PPP, criando seus sistemas de normatização e rompimento. Nesse espaço

escolar retratado pelas docentes, estão presentes as singularidades de cada escola, com suas formas de organização e os aspectos da cultura da escola. O que as diferenciam são as formas de organização que encontram para (re)construir o PPP.

Percebemos nas falas das docentes os impactos da história da educação brasileira, ao retratar o PPP como elemento secundário no processo de constituição dos fazeres da escola, e na realização da sua função social, demonstrando que a identidade docente que se constitui a partir do lugar, território, está embebida da cultura escolar que atravessou o último século. No entanto, as falas das docentes também apresentam possibilidades reais de repensar práticas escolares e (re)construir um PPP que atenda às necessidades de seu território, envolvendo a comunidade escolar, garantindo sua relevância social e cultural. Além disso, a formação continuada das educadoras, a realização de diagnósticos participativos, a promoção da autonomia escolar e o desenvolvimento de um currículo que valorize a diversidade cultural e social da comunidade são estratégias essenciais, que aparecem como possibilidades de transgressão a uma determinada cultura escolar. Essas ações permitem construir as práticas pedagógicas e de gestão para atender as demandas da comunidade escolar, promovendo uma educação mais comprometida com seu território socialmente referenciada.

5.5 O PPP COMO ACONTECIMENTO POLÍTICO PEDAGÓGICO CONSTANTEMENTE EM AÇÃO

O PPP como projeto. Projetar-se! Futurar-se! Aventurar-se! O PPP como aventura humana planejada, segundo Macedo, Silva e Silva (2023, p. 17), se caracteriza quando a escola e sua comunidade se preocupam em estar flexionada em direção ao que está por vir, “com nossas intenções, previsões, incertezas, questionamentos, objetivos e objetivações; com nossas vontades e escolha”, constituindo-se, segundo os autores, em um dispositivo socioeducacional multirreferenciado cuja composição se realiza em estado de fluxo, com o intuito de captar e compreender ações, realizações e movimentos político-pedagógicos da escola.

Durante a realização desta pesquisa e nas visitas às escolas, bem como na participação nas reuniões/formação foi possível perceber nas falas das docentes o desejo por mudança, por rever o que estavam fazendo em determinadas situações de ensino e das práticas coletivas da escola. Existe no interior das escolas intenções diversas, mas também

incertezas, que levam a um constante debate sobre o PPP e seus impactos no cotidiano da escola. O debate é constante e presente, nos diversos momentos, desde um encontro casual, até a um momento de formação ou reunião, que caracteriza o estado de fluxo, em que as ações são compreendidas e captadas pelos coletivos ou individualmente na busca de realizações que constituem os movimentos político pedagógico da escola.

Evidenciamos alguns registros das entrevistas para compreender o que significa a (re)construção do PPP para a escola e docentes, e como o fluxo constante advindo das políticas públicas para educação e do movimento cotidiano da escola vai caracterizando a composição do projeto da escola, nos possibilitando entender o PPP como referencial na tomada de decisões e no embasamento das práticas pedagógicas na escola.

A professora 4, ao falar sobre a BNCC e as concepções e fundamentos do PPP, acredita que os fundamentos do PPP estão implícitos nas competências da BNCC.

As duas coisas parecem que estão ligadas. Uma coisa está colocada para nós professores, não vejo onde o PPP entra, no nosso planejamento quinzenal, eu não tenho como puxar alguma coisa do PPP para colocar no planejamento anual ou no planejamento quinzenal. Parece que para nós é uma coisa implícita. Não é uma coisa que tenho que puxar de lá, transcrever e colocar ali (Professora 4).

A Professora 4 considera a BNCC mais presente em sua prática do que o PPP. Ela sugere que a BNCC é mais utilizada como referência no planejamento de aulas, enquanto o PPP é percebido como um documento distante. Ela afirma que, dada a quantidade de documentos norteadores, a escola poderia construir um currículo próprio a partir da BNCC, Currículo do Território Catarinense e outras versões da proposta Curricular de SC, porém, destaca a necessidade de sistematização.

O Movimento cotidiano da escola gerado pelas demandas legais produz inquietações nas docentes, diante do fluxo de ações que são requisitadas como a nova organização curricular, dando a impressão de que o projeto da escola com suas intenções, previsões, incertezas, questionamentos, objetivos e objetivações não está presente nos diversos planejamentos que as docentes realizam no decorrer no ano.

Ao mesmo tempo, a docente considera que tanto a BNCC como os fundamentos do PPP estão ligados. Esta é a razão de compreender a relação entre a identidade docente e o fazer da escola. Quando a docente afirma que está implícito, que uma coisa puxa a outra, acreditamos que esteja se referindo ao seu próprio conhecimento sobre os objetivos da escola expresso no PPP, e como a sua apropriação das intenções do coletivo possibilitam as compreensões que a proposta da BNCC apresenta, demonstrando que os interesses que

permeiam o contexto da escola em relação ao currículo tomam forma e ganham a cara no fazer coletivo. E são as ações do coletivo que vão fortalecer a (re)construção do PPP “socioeducacional multirreferenciado”, “instituinte de transformações pedagógicas socialmente referenciadas e referendadas” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 16–17), tornando-se referenciador das ações político-pedagógicas da escola.

A professora 3 ao ser questionada se considera o PPP como constituidor de movimento dentro da escola, relata que:

Eu só acho que ele não é estático, não é um documento que você escreve e deixa, lá eu acho que ele vai sendo reformulado conforme a necessidade da escola, então a gente pensa um projeto político pedagógico para escola mas ao mesmo tempo conforme a necessidade a gente vai modificando. Eu acho que uma coisa junto com a outra, a gente pensa no documento, mas aí a gente verifica o que está legal que não está e vai reformulando ele, acho que uma coisa está ligada com a outra, acho que não é só a gente sentar e pensar no que vai acontecer, a gente vê o que deu certo, não deu também e poder reescrever o documento, acho que uma coisa está junto com a outra (Professora3).

A professora 3, ao falar do PPP como documento dinâmico, vivo, reafirma o que a Professora 4 constata sobre a relação entre a BNCC e o PPP, que existe uma interconexão desses elementos orientadores e que uma ação leva à outra, sugere que o conhecimento expresso no PPP influencia e é influenciado pela compreensão da proposta da BNCC.

Retomando a análise da Professora 4, quando apresenta que os fundamentos do PPP estão implícitos nas discussões que acontecem na escola com a chegada na BNCC, nos possibilita compreender que a visão de currículo e o ensino por competências, que fundamentam a BNCC, estão presentes na compreensão da escola de cada docente, pela sua experiência e na sua identidade docente constituída. A docente compreende que a BNCC e o que a escola já discute enquanto currículo, fazem parte da proposta da escola, estão imbricados. Nesse sentido, ressaltamos a importância da (re)construção do PPP referenciado e instituinte de ações pedagógicas reflexivas, como movente, deslocador de conceitos e práticas. São esses movimentos de pensar coletivos, que possibilitam olhar para além do instituído, configurando práticas conscientes e críticas no interior da escola, constituidoras de possibilidades de leitura e releitura da realidade.

As percepções das professoras 3 e 4 indicam a possibilidade de uma reflexão no interior das escolas para compreender a interligação entre o PPP e a BNCC e a prática docente. Principalmente quando trazem a visão dinâmica do PPP como um documento vivo, em constante (re)construção, refletindo uma abordagem reflexiva e constitutiva que ressoa com a proposta de um PPP “etnoconstitutivo, socioeducacional e

multirreferenciado”, como proposto pelos autores Macedo, Silva e Silva (2023, p. 17). Contudo, a percepção de um documento vivo se contrapõe à dificuldade apontada pela Professora 4, em “*integrar o PPP no planejamento quinzenal*”, evidenciando uma lacuna entre o PPP e as práticas pedagógicas, o que nos leva a refletir sobre o que o PPP representa para a escola e seus docentes.

Em síntese, as reflexões das professoras evidenciam a importância de repensar o PPP como um instrumento mais diretamente conectado à prática docente e ao cotidiano escolar. A percepção de sua dinamicidade e a necessidade de constante revisão indicam um reconhecimento da importância de conectar o PPP às demandas e experiências reais da escola. Essas reflexões podem, portanto, alimentar discussões sobre a reconfiguração do PPP como dispositivo articulador no contexto escolar, capaz de referenciar a compreensão das múltiplas realidades que habitam a escola, possibilitando repensar a sua função e suas práticas de maneira que possibilitem “com-versações político-pedagógicas” (Macedo, 2022, p. 86), com as necessidades específicas da comunidade escolar em diálogo com as demandas externas.

Eu acho que o PPP tem que ser esse movimento, porque conforme o ano vai acontecendo vai acontecendo coisas novas que não estavam previstas, aconteceu determinada coisa a gente já sabe como resolver. Aconteceu uma situação: os alunos pegaram o extintor de incêndio do corredor e saíram abrindo, o que vai acontecer com esse aluno? o que aconteceu? Aluno colocando borracha e cliques numa tomada para dar curto-circuito para ir embora, o que vai acontecer com os alunos? Isso não tem (Professora 8).

A resposta da Professora 8 adiciona uma perspectiva prática, “situacional e acontecimental” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 18) à discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico como situado e constantemente em ação na dinâmica cotidiana da escola, complementando as reflexões anteriores. A professora afirma a necessidade de o PPP ser um movimento contínuo, reflexivo que define as maneiras de agir, alinhando-se com as observações da Professora 3 sobre a não estaticidade do documento.

Ao enfatizar que o PPP deve ser esse movimento, a Professora 8 destaca a importância de uma abordagem constitutiva para lidar com situações imprevistas que surgem ao longo do ano no contexto das implicações diárias da vida escolar. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que o PPP não pode ser apenas teórico, mas deve ser capaz de responder efetivamente às demandas e desafios emergentes e situados no cotidiano escolar (Macedo; Silva; Silva, 2023).

Eventos inesperados como os relatados pela professora 8, fazem parte do cotidiano

e ilustram situações concretas que podem ocorrer na escola e que não estão previstas no PPP de maneira detalhada. Perspectivar, ou colocar as situações cotidianas em perspectivas é uma possibilidade de trabalhar com as experiências, compreendendo que o projeto está em movimento e as respostas político-pedagógicas muitas vezes são construídas a partir da compreensão que a escola possui e se fundamenta sobre o papel da mesma e da educação na vida dos estudantes.

A ênfase da Professora 8 em situações específicas, como alunos provocando incidentes, levanta a questão de se considerar o PPP como constituinte da vida da escola a partir do contexto histórico situado e vivenciado, que reflete o inacabamento, um projeto em ação. Pensar o projeto é ir além dos aspectos, legais e normativos, requer atenção sobre o pedagógico compreendido a partir do político, da comunidade escolar e do território em que a escola está inserida. Essa visão dialógica conversa com a compreensão da Professora 3 sobre a constante verificação do que está “legal” funcionando, a maneira de agir e a reformulação do PPP conforme necessário.

Para refletir um pouco mais sobre os acontecimentos pedagógicos, apresentamos uma resposta fornecida pela Professora 2, a qual revela uma abordagem interessante em relação à (re)construção do PPP da escola, ao refletir e relatar sobre como a escola se organizou em torno do sistema de avaliação. Relacionamos essa resposta com as falas das Professoras 4 e 8 para compreender melhor o contexto do projeto de escola.

No ano passado fizemos a avaliação com a orientação da SED, este ano, achamos a proposta deles confusa até para a gente entender. Então esse ano fizemos diferente, fizemos um para escola, conversamos que aquele não dava, debateu-se, nem para a gente tem sentido, com palavras difíceis, se para nós não tem sentido, imagina para o pai. Porque eu trabalho meio período e as vezes não participo, como foi o caso da última reunião, que estávamos na formação. Se aprofundaram nesse debate eu não sei, aos poucos fomos conversando, até na sala dos professores, na hora do café, e fomos pensando. E temos o nosso grupo de WhatsApp, e aí vamos perguntando, será que assim está bom? e fomos entrando num acordo. Em alguns pontos o grupo de WhatsApp, até motiva, tipo o projeto da horta, muita gente vai se incluindo, motivado pelo outro, a literatura que colocamos a geladeira, alguém mostrando o que está fazendo, ajuda também, unifica, por falta do tempo de se comunicar, porque temos 15 min no café, as vezes não queremos papo, queremos descontrair (Professora 2).

O destaque na resposta está na possibilidade que a escola tem, quando entende que a autonomia passa por fazer mudanças que dialoguem com as necessidades da comunidade. A mudança na proposta de avaliação, que inicialmente seguia a orientação da Secretaria de Educação (SED) e, posteriormente, foi reestruturada pela escola de forma coletiva e situada, indica um movimento de autonomia com autoria em relação ao PPP, na perspectiva

das necessidades locais, alinhando-se com o pensamento da Professora 4 sobre a necessidade de uma construção mais próxima da realidade da escola, demonstrando a construção da maturidade do coletivo no cotidiano por ações que levam a desafios novos.

O diálogo sobre avaliação nos possibilita perceber que existe um modelo de educação que perpassa as concepções de educação e os discursos no interior da escola, isso também se apresentou nas falas das outras docentes. Embora a instituição receba diretrizes da Secretaria de Educação (SED) e modelos a serem seguidos, simultaneamente busca extrair da sua realidade as compreensões sobre o vivido, captando a vida e as experiências cotidianas para, assim, construir sua estrutura em torno de uma proposta vivificada. São culturas escolares que estão sujeitas a reformulações constantes a partir da experiência cotidiana.

Para Macedo, Silva e Silva (2023, p. 54), as mudanças a partir das necessidades reais do cotidiano passa pelo acontecer transdutivo do político-pedagógico.

Há que se pensar que nem toda questão ou pauta pedagógica está disponível, pronta, acessível. O pedagógico e seu inarredável viés político é do âmbito do acontecimento como diferença que irrompe e nos desafia pela sua dimensão inusitada e singular. Nos desloca, nos tira dos lugares de conforto, até porque, a educação é uma prática social, como tal, reinventa-se e nos cria desafios constantes, daí, nos impõe o acontecimental.

A maneira como as discussões são organizadas ressalta o acontecer, a necessidade e importância dos espaços coletivos, mesmo que virtuais, como relata a professora 2, nos quais a participação ativa possibilita a análise crítica das práticas, rompendo com o padrão dominante e criando uma alternativa ancorada na realidade. A preocupação com a objetividade e a compreensibilidade do sistema de avaliação, mencionando a dificuldade de entendimento até mesmo para os professores, dialoga com a reflexão da Professora 8 sobre o movimento cotidiano do PPP em possibilitar que a escola lide com situações práticas e imprevistas.

A discussão sobre a mudança no instrumento de avaliação, como algo importante para a comunidade escolar, reforça a ideia de que o PPP não é apenas um documento formal, mas sim um conjunto de práticas e decisões que dialogam com o inusitado, impactando diretamente a experiência educacional e emergindo na necessidade de discutir a construção da identidade da escola. A visão de PPP em constante (re)construção, adquire sentido na compreensão da Professora 3 sobre o PPP dinâmico, vivo e vivificador, (re)formulado para atender as necessidades específicas da escola, a partir do que a escola se compreende enquanto seu papel social.

A menção ao grupo de WhatsApp como um meio de comunicação, demonstra o desejo e a criação de possibilidades para construir e dar andamento às “com-versações político-pedagógicas” (Macedo; Silva; Silva, 2023, p. 21), com o intuito de fortalecer as experiências para que as docentes se sintam implicadas com o projeto da escola. Apesar de não substituir discussões presenciais, o referido aplicativo de comunicação instantânea é percebido como uma possibilidade de comunicação e de espaço coletivo que ajuda a fortalecer os debates presenciais e esclarecer as ideias, como demonstrado na fala da professora 2 nas iniciativas do projeto da horta e na divulgação de práticas de leitura. Essa abordagem reflete a visão da Professora 8 sobre a importância de um PPP vivenciado, que reflete as dinâmicas e acompanha as demandas do seu tempo histórico.

Em síntese, a resposta da professora 2 sobre a participação colaborativa, implicada e político-pedagógica instituinte na (re)construção do PPP, especialmente no contexto de decisões que surgem das (in)tensas relações cotidianas, como a reformulação do sistema de avaliação. O processo de pensar a escola e seu projeto a partir da realidade contextualizada dialoga com as perspectivas das Professoras 4 e 8 sobre a necessidade de um PPP que seja mais próximo da realidade escolar e que possa responder efetivamente às demandas do cotidiano educacional, tornando o PPP como acontecimento político-pedagógico constantemente em ação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática tecida de investigar a percepção de docentes sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da educação básica, refletindo sobre os processos dialógicos que constituem suas identidades docentes, no intuito de ressignificar as funções sociais da escola e dos objetivos traçados, me vejo ainda com a seguinte questão: o que é o projeto político pedagógico na educação básica? Quando questionamos se o projeto é um movimento cotidiano, a resposta é não. Da mesma forma, quando indagamos se o projeto é documento sistematizado, também não é. O que é, afinal, o PPP? Trata-se de um projeto, isto é, do projeto político e pedagógico. Este projeto está sempre em movimento, caracterizando as ações da escola, possuindo um documento que o registra. No entanto, ele não é estático nem parado no tempo; está em constante (re)construção a partir das demandas e complexidades da vida cotidiana da escola. Portanto, o PPP é um projeto que está sempre em movimento, mas ele não é apenas o movimento, nem o documento. É a essência (como vigor) da escola que se materializa continuamente nas suas ações pedagógicas.

Para tanto, partimos do princípio, de que o conhecimento construído historicamente é fundamental para alicerçar mudanças pautadas na ação e reflexão sobre o PPP da escola e sua função social. Na rede estadual de SC, esse conhecimento vem sendo construído desde a primeira versão da Proposta Curricular de SC em 1991. No primeiro caderno da referida proposta, o PPP, aparece como possibilidade de discussão da (função da) escola. A proposta Curricular de SC atrela a falta de análise da escola e sua reflexão com a falta de um plano de trabalho coletivo que reflita a realidade de cada Unidade Escolar. O texto da Proposta Curricular em sua primeira versão, recomenda que o sistema de ensino delineia as grandes diretrizes e a Unidade Escolar produza seu próprio projeto político pedagógico, enfatizando a importância de a escola pensar suas ações a partir do seu lugar/território.

Mesmo que em SC exista uma trajetória de estudo e aprofundamento sobre o PPP para a escola, os dados da pesquisa aqui apresentados, tem nos mostrado que as docentes se percebem distanciadas em alguns momentos dos espaços de (re)construção do PPP. Porém, ao mesmo tempo, percebemos que a trajetória de discussão e estudo do PPP a partir da elaboração da proposta curricular em SC aparece nas percepções docentes quando refletem sobre suas ações e da escola a partir das demandas cotidianas. Nesse momento, as docentes se percebem comprometidas e implicadas nas atividades da escola de

(re)construção do PPP, demonstrando em sua prática o conhecimento historicamente produzido e vivenciado por elas.

São aproximadamente 34 anos em que as escolas da rede estadual de SC aprofundam o debate sobre o PPP na construção da escola, e é desse lugar que eu falo, que olho para esta pesquisa e que problematizo a importância da constituição da identidade docente para a (re)construção do PPP. Compreendemos que a constituição das identidades das docentes a partir da sua história, cultura, experiência é relevante na reconfiguração das percepções das docentes sobre a escola e seu projeto.

Por entender que este é um ponto importante na (re)construção do PPP, nesta tese entrelaçamos a trajetória da educação ao sentimento de pertencimento ao chão da escola, em que as educadoras, a escola e sua comunidade compreendem em qual território educativo se encontram como o fundamento para a (re)construção do PPP. Se as educadoras se sentirem parte do território da escola, esse sentimento potencializa o fazer da escola e conseqüentemente o seu projeto, pois o PPP como campo em disputa, está permeado pela compreensão de escola, sociedade, educação e reflete as ações individuais e coletivas no interior da escola. As docentes que leem a escola hoje e atuam sobre a realidade o fazem a partir da sua constituição histórica como educadoras e mulheres.

A pesquisa nos possibilitou, a partir do lugar da docente na escola, problematizar a complexidade das relações que se estabelecem na (re)construção do PPP. Ao longo desta pesquisa ficou evidente que a percepção docente sobre o Projeto Político Pedagógico é formada por uma complexa teia de fatores históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e individuais. A constituição histórica, social e política das professoras, bem como sua identidade docente, desempenha um papel crucial na construção e reconstrução diária do PPP. Elementos como a trajetória de vida, a formação, o engajamento político e social, e a visão de mundo das professoras influenciam significativamente como elas percebem e se envolvem com o PPP. A pesquisa demonstrou que as professoras, através de suas práticas e identidades, impactam diretamente o movimento da escola de (re)construção do PPP e a capacidade que o coletivo tem de se organizar para repensar suas práticas e repensar a escola e sua função social, tomando conhecimento dos seus corpos de professoras no espaço de (re)construção diária, constante, referenciada, do projeto da escola. São esses corpos, de mulheres, trabalhadoras, mães, sindicalistas, que se constituem pela e na história, na cultura da escola e na sua trajetória profissional. A pesquisa revelou que, embora as docentes tragam suas identidades e experiências únicas para o ambiente

escolar, há um comprometimento gradual com a escola e seu PPP, manifestado nas pequenas ações cotidianas.

A formação humana e pedagógica das docentes e a cultura da escola emergem como elementos fundamentais na (re)construção do PPP e na definição do seu sentido e relevância. Os desafios apresentados pelas docentes na participação coletiva na construção do projeto da escola, demonstram a necessidade de uma formação contínua que promova não apenas o domínio técnico-político-pedagógico, mas também o desenvolvimento de reflexão crítica sobre a prática docente e a (re)construção do PPP.

Esta pesquisa também contribui ao reafirmar o papel central da professora como mobilizadora do conhecimento científico dentro da escola. Nos últimos anos, houve uma tendência de desvalorizar a ciência e, conseqüentemente, o papel da professora, sugerindo que o aprendizado poderia ocorrer sem a mediação qualificada das educadoras. Essa visão equivocada ignorou a importância do saber estruturado e sistematizado que as professoras trazem para o ambiente escolar.

A tese aqui desenvolvida reafirma o papel central das ciências da educação e das ciências humanas na formação dos/as estudantes, no qual as professoras surgem como as profissionais capazes de mobilizar esses conhecimentos, integrando diferentes saberes e promovendo um ensino que valoriza a ciência sem desconsiderar outras formas de conhecimento. Esta pesquisa recoloca as professoras no centro do processo educativo, reconhecendo seu papel na (re)construção do PPP e na promoção de uma educação de qualidade e com equidade. Assim, o PPP deve ser um reflexo das relações e interações entre todos/as os/as membros/as da comunidade escolar, em que todos/as podem contribuir, desde a professora até os/as demais sujeitos/as envolvidos/as.

Ao colocar a professora no centro da pesquisa, estamos também destacando a concepção de ciência e docência que fundamenta essa centralidade. Não se trata de qualquer professora ou qualquer ciência. Estamos falando de uma professora que investiga, problematiza e é crítica. Uma ciência da educação que é engajada, militante e freiriana. Uma ciência que se coloca dentro de um contexto social e político, como defendido por grandes pensadores, como Antonio Gramsci (1989 e 1999) e Florestan Fernandes (1975, 1979, 1982). Ao posicionar as professoras em primeiro plano, destacamos o seu engajamento com a construção democrática do PPP, no sentido de promover um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada, fortalecendo os laços de solidariedade, compromisso, autoria e colaboração entre os membros da comunidade escolar.

Esta pesquisa, ao focar nas professoras, limitou sua análise das percepções e movimento gerado por essas atrizes específicas, evidenciando a necessidade de futuras pesquisas que incluam outros/as sujeitos/as dessa relação educacional. Estudantes, pais, coordenadores/as e outros/as membros/as da comunidade escolar também desempenham papéis significativos na construção e vivência do PPP. Assim, uma continuidade dessa investigação, poderia ampliar o entendimento acerca do PPP ao considerar a influência e as percepções desses/as outros/as atores e atrizes. Reconhecer os limites de uma pesquisa e a expansão do olhar para incluir todos/as os/as sujeitos/as envolvidos/as na dinâmica escolar pode proporcionar uma visão aprofundada sobre (re)construção do PPP.

Além disso, é fundamental enfatizar que, embora as professoras sejam âncoras na (re)construção do PPP, essa (re)construção é, na verdade, fruto de relações estabelecidas na interação constante entre docentes, estudantes, pais e a comunidade. Sem a participação ativa desses/as sujeitos/as, o PPP não se materializa. Portanto, a responsabilidade pela (re)construção do PPP deve ser compartilhada, reconhecendo que é na relação coletiva que se constrói uma escola verdadeiramente democrática e participativa e socialmente referenciada.

Ao longo desta pesquisa também foi possível perceber a importância da participação coletiva na elaboração, avaliação e (re)construção do PPP. Quando os diversos atores e atrizes da comunidade escolar têm seu tempo e espaço de voz garantidos e suas falas são ouvidas pelos/as demais agentes que compõem a comunidade escolar, no caso desta pesquisa as docentes, o PPP se torna vivo, experienciado e vivificado, capaz de refletir as necessidades e aspirações dos/as envolvidos/as no processo educativo. Inspiradas em Paulo Freire (2021), o PPP vivo, vivificado e experienciado no dia a dia escolar, tem o intuito de fortalecer na escola uma pedagogia crítica e emancipatória, em que o processo educativo é dinâmico, participativo e transformador. O PPP, assim, torna-se prática viva que promove a reflexão, o diálogo e a ação, conectando a teoria com a prática de forma contínua e significativa e significada.

A (re)construção do PPP requer não apenas vontade política e engajamento coletivo, mas também a superação de barreiras estruturais e culturais que perpetuam desigualdades e exclusões no sistema educacional. É preciso enfrentar os discursos hegemônicos e as práticas autoritárias que ainda permeiam muitas escolas, promovendo uma cultura de diálogo, respeito e valorização da diversidade, vislumbrando possibilidades de transformação social, alinhada com a visão de Paulo Freire (1996b, 2020) de que a

educação é uma ferramenta para ler o mundo. Ao compartilhar a leitura do mundo a partir de um PPP multirreferenciado, criamos possibilidades de intervir a realidade de forma crítica, reflexiva e situada.

A escola cria condições de ensinar a ler o mundo com o intuito de transformá-lo, posicionando o PPP como instrumento de luta, resistência e de produção de conhecimento, no sentido de fortalecer a ciência da educação e o papel da professora como agente do conhecimento e de transformação social. Não é uma ciência qualquer, mas uma ciência humana, pedagógica, militante, engajada e crítica. Esta tese recoloca a ciência da educação e a professora em primeiro plano, destacando a importância de uma ciência comprometida com a transformação social. Diante do exposto, fica claro que a (re)construção do PPP não é apenas uma tarefa técnica, mas também política e ética com coautoria e cocriação pedagógica. É um processo contínuo de reflexão e ação, que demanda o compromisso de todos/as os/as envolvidos/as com a construção de uma escola mais justa, inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

Compreendemos que o conjunto de ações individuais são políticas subjetivas de cada integrante da escola e sua estrutura e ordenamento, como aquelas que são explicitadas pelas docentes na (re)construção do PPP. É um movimento contínuo, permeado pela dinâmica da sociedade da escola e seus/as sujeitos/as. E é nesse território, habitado por diversos/as sujeitos/as que compõem a comunidade escolar, que existe a necessidade de repensar o compromisso da escola com sua função social a partir da (re)construção coletiva do PPP. O projeto da escola possibilita abarcar a escola e sua função social no contexto de sua época e história, considerando seu território e as diversas culturas presentes. Dessa forma, o PPP deve ser idealizado, (re)construído com o compromisso de dimensionar os impactos de suas ações na formação dos/as estudantes e na produção do conhecimento escolar. Ao trazer para o debate o contexto da escola, questionamos os sentidos e significados da escola hoje construída pela sociedade, que afetam diretamente estudantes, professores e professoras e familiares, na construção de uma formação humanizadora.

O sentido da escola está sendo construído cotidianamente pela cultura escolar, e com isso definindo a função da escola para aquela comunidade e conseqüentemente para a sociedade. Porém se formos olhar mais de perto, para entender a função social da escola para cada grupo que a frequenta, percebemos mesmo repetindo padrões na organização, elas se diferenciam. A diferença se dá porque cada escola habita um determinado território e este se configura a partir de seus/as sujeitos/as, o que pode a tornar diferente em suas

funções. Exemplo disso são as escolas que se caracterizam como escola do campo, escola indígena, escola quilombola, escola pública na periferia, escola pública nos centros urbanos, escolas públicas nas cidades do interior, entre outras. Em nossa pesquisa não fizemos a comparação entre as escolas pesquisadas, mas deixamos a discussão em aberto como possibilidade de ampliação.

Na escola, existem os seus atores e atrizes, educadoras, pais e estudantes, que trazem para este território suas subjetividades e compreensões de mundo, política, economia e sociedade entre outras. Tornando este lugar um espaço de disputas, em que as políticas de governo e de estado são analisadas e confrontadas com a construção do projeto local de escola. Esses elementos estão demonstrados na pesquisa na análise dos diálogos que estabelecemos com as escolas e as docentes, configurando o espaço de autonomia para (re)construção do PPP.

Para compreender o processo de autonomia que se estabelece dentro do ambiente escolar, é fundamental reconhecer que as docentes enfrentam uma série de desafios diários, desde conflitos cotidianos até demandas legais, além de confrontarem suas próprias concepções sobre o que é necessário fazer. Essas percepções permeiam a relação das docentes com a escola e o PPP, levando-as a explorar questões cruciais para a compreensão do papel da escola em seu território e contexto educacional.

Ao definir seu PPP, a escola pode questionar-se sobre quem determina a função social da escola? Existem múltiplas funções sociais da escola? A escola atende a cada grupo de forma específica? Quem tem o poder de definição? Os/as docentes? A comunidade? A sociedade? O capital financeiro? Quais caminhos devem ser percorridos para estruturar o currículo e os processos de avaliação? Essas indagações são importantes para orientar a escola na (re)construção do PPP de modo a atender as expectativas de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. São indagações importantes e necessitam de respostas. Ao discutir todas estas problemáticas a comunidade escolar buscará compreender a essência do PPP, seu vigor e potência e o papel que as educadoras têm na (re)construção do projeto da escola, questionando as razões do sistema e os interesses da classe dominante.

A partir dos estudos realizados e de nossa trajetória como profissionais da educação, até o presente momento, podemos afirmar que o PPP é o projeto que delinea coletivamente os anseios da escola e conseqüentemente da sociedade, retratando o entendimento e o percurso possível a ser trilhado pelas unidades escolares, estabelecendo objetivos comuns,

intenções comuns, uma proposta curricular comum e práticas cotidianas também decididas coletivamente, buscando construir ações coletivas, referenciadas e intencionais que representam o desejo da comunidade escolar. Um processo permanente de reflexão e de discussão dos desafios da escola, tendo por base a construção de um processo democrático de decisões que visa superar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática no interior da escola. Portanto, ao valorizar a formulação coletiva do projeto político pedagógico, como expressão de propósitos e práticas que se criam e se desenvolvem na escola e nas salas de aula, significa articular o Currículo e a Didática à organização do trabalho escolar.

Urge incluir o projeto de escola em contextos e situações reais, permeada por racismo estrutural, preconceitos, violências contra as mulheres, os/as negros/as, os/as pobres, os/as indígenas e as pessoas com deficiências e a comunidade LGBTQIA+, reconhecendo a articulação entre as dimensões sociológicas, pedagógicas e político-econômica, com o PPP, procurando entendê-las na sua totalidade. Faz-se necessário também questionar os sentidos e os significados da escola na atualidade, repercutidos nos PPP em seu movimento cotidiano, considerando a perspectiva humanizadora da formação, problematizando suas dimensões no cotidiano, nas práticas pedagógicas, nas ações da gestão e nas relações com a comunidade escolar.

E significativo pontuar que a (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) surge de um movimento cotidiano reflexivo e referenciado, ressaltamos a necessidade de implicação ativa dos/as sujeitos/as, especialmente dos/as profissionais do magistério e de todos/as os/as trabalhadores/as da escola. A reflexão sobre a prática, a compreensão do contexto escolar e do território, assim como o reconhecimento da diversidade de saberes presentes na comunidade escolar auxiliam a construção de um PPP que dialogue com as necessidades reais da escola e dos/as estudantes. Ainda que a formação docente se apresente como um processo dinâmico e contínuo, intrinsecamente relacionado à (re)construção do PPP. Os momentos de reflexão e discussão sobre o projeto da escola são percebidos como oportunidades de formação, em que as docentes podem se envolver e comprometer-se com a proposta educacional da instituição.

Profissionais da educação, tanto docentes quanto técnicos/as administrativos/as e funcionários/as de serviços gerais, colaboram para o funcionamento das escolas e no processo educativo como um todo. Essas profissionais desempenham um papel fundamental para pensar a educação com equidade para crianças, jovens e adultos,

contribuindo para o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Ressaltamos o papel das docentes na formação dos/as estudantes quando desenvolvem compromisso com a construção da escola e seu projeto. Para isso, a formação inicial sólida e abrangente das profissionais do magistério, que deve contemplar não apenas os conhecimentos específicos da área de atuação, mas também as teorias pedagógicas e práticas educativas. Além da formação inicial, enfatizamos a necessidade de formação contínua para as docentes, de modo a acompanharem as constantes mudanças na área da educação e na sociedade em geral, no intuito de problematizar o impacto do PPP na constituição da função social da escola, na análise das políticas públicas para a educação, estando essas profissionais atentas para atuarem de forma crítica e responsável em relação a essas políticas.

Nosso estudo também observou mudanças na identidade docente ao longo do tempo e como estas são impactadas por diferentes fatores, como mudanças na sociedade, políticas educacionais e recentemente pela pandemia de Covid-19. A reflexão sobre a identidade docente se torna relevante em meio a mudanças curriculares e na forma como a educação é concebida, como no caso da transição de um currículo centrado em conteúdos para um currículo por competências. As demandas sobre transição curricular, exige reflexões coletivas para articulação de ações importantes para (re)construção do PPP. Vale ressaltar também a importância da resistência coletiva das profissionais da educação diante das imposições externas, como políticas educacionais conservadoras, e reformas curriculares, e como essa resistência pode contribuir com a (re)construção do PPP, no intuito de planejar/construir práticas educativas mais democráticas e comprometidas com uma educação socialmente referenciada.

Fica evidente, na análise das percepções docentes sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) que existem desafios a serem enfrentados. As docentes relatam sentir-se sobrecarregadas com a quantidade de documentos e exigências que devem considerar em seu planejamento, o que pode dificultar a relação entre o projeto da escola e as práticas pedagógicas no interior da escola. Além disso, há uma percepção de que o PPP muitas vezes é visto como um documento burocrático a ser seguido, em vez de ser compreendido como um projeto que, para sua materialização, necessita de construção coletiva, como dinâmica da própria construção da identidade da escola. A percepção das docentes nos revela uma série de aspectos fundamentais para entender a relação entre as educadoras, a cultura escolar e a dinâmica do cotidiano educacional. Como construção coletiva do PPP, distanciamento do PPP no cotidiano escolar, simplificação e objetividade do PPP,

integração entre teoria e prática na construção do PPP, regulamentação e participação democrática, acessibilidade do PPP para a Comunidade escolar.

A falta de articulação entre as discussões sobre o PPP e a prática cotidiana das docentes é evidenciada em suas percepções, mesmo que a formação e as orientações da escola estejam centradas na reflexão sobre o projeto político-pedagógico. As vozes das docentes revelam um entendimento variado sobre o papel do PPP, influenciado por suas experiências e trajetórias profissionais, ficando evidente nas falas das docentes os interesses e sentidos que a escola tem para com a comunidade que ela atende. O PPP, na percepção das docentes define a função da escola para aquela comunidade escolar, mesmo quando destacam que a escola em seus espaços está permeada por interesses diversos, que se apresentam pela trajetória das docentes e de toda comunidade escolar, pelos interesses do sistema educacional e de classes sociais. As docentes compreendem que existe um projeto de nação em curso e que este necessita ser refletido e repensando a partir das referências e o território da escola.

Neste contexto complexo que se apresenta a escola, as docentes veem o PPP de diversas formas: à semelhança das legislações vigentes ou até mesmo como um documento sagrado (a exemplo da bíblia), uma estrutura obrigatória ou um movimento dinâmico que possibilita a reflexão e a inovação dentro da escola. Essa multiplicidade de percepções reflete a diversidade de experiências e identidades das professoras que estão imersos no projeto de escola enquanto projeto de nação que se pretende materializar via educação. Nesse sentido, fica claro que o PPP ao ser (re)construído significativamente mais pelas educadoras do que pelos estudantes, pais e comunidade em geral, é um dispositivo político pedagógico valioso para fazer a resistência ao projeto de nação em curso.

Salientamos a importância do PPP como um dispositivo, que orienta a ação educativa e promove uma gestão democrática e participativa na escola. Também apontamos para a necessidade de superar desafios e construir uma compreensão mais profunda e compartilhada do PPP, de modo a torná-lo um projeto efetivo de transformação e melhoria da prática educativa. A (re)construção do PPP na perspectiva acima mencionada, requer um compromisso coletivo dos/as sujeitos/as envolvidos na escola, assim como um investimento contínuo em formação e reflexão sobre o projeto político pedagógico.

As dimensões que emergem da pesquisa ao analisarmos o processo de (re)construção do Projeto Político Pedagógico: como prática democrática e plural,

dinâmica utilizada pela escola de apresentação e (re)construção do PPP, envolvimento das docentes e da direção, autonomia e participação coletiva, valorização das experiências vividas, relação prática/cotidiano e PPP, formação e diálogo permanente, refletem a diversidade de perspectivas e experiências dos membros da comunidade escolar e a importância do trabalho com o PPP no início do ano letivo, seja por meio de reuniões ou formações específicas.

Verificamos que existe uma rotatividade significativa nas escolas que dificulta a continuidade do processo de construção democrática do PPP, tornando um desafio a (re)construção deste instrumento, incluindo questões como perda de documentos atualizados e necessidade de conscientização sobre as mudanças. Acerca da participação coletiva na definição das diretrizes educacionais via discussão dos impactos das mesmas no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. O envolvimento das docentes e da comunidade no processo de (re)construção do PPP, sugere um ambiente escolar que valoriza a colaboração e o diálogo entre os membros dessa comunidade. As falas das docentes evidenciam a importância da construção coletiva do PPP e o reconhecimento da necessidade de envolver todos/as os/as membros/as da comunidade escolar na tomada de decisões, indicando um movimento em direção à autonomia da escola e à valorização da participação dos envolvidos no processo educativo.

Ao mesmo tempo que as falas destacam a necessidade de envolvimento na (re)construção do PPP, caracterizando o movimento cotidiano da escola como fundante nesta reconstrução, vão retratar que existe um documento formal que “(não)dialoga” com as docentes de forma a não cumprir o seu objetivo de projeto. Essa compreensão do PPP demonstra que algumas professoras reconhecem este documento como um dispositivo que articula a ação político-pedagógico das práticas educacionais, outras demonstram uma desconexão entre o documento (registro do PPP) e sua prática cotidiana. Nesse sentido, as experiências vividas pelos membros da comunidade escolar na construção coletiva do significado e significação do PPP são essenciais para absorver os impactos do projeto da escola nas práticas educacionais. Para tanto, ressaltamos a complexidade e a diversidade do cotidiano escolar e sua influência na (re)construção do PPP.

O reconhecimento da construção coletiva do PPP ao longo do tempo, reflete a ideia de Veiga (1995) acerca participação da comunidade escolar na (re)elaboração do documento. Também está alinhado com a perspectiva freiriana da educação como prática de liberdade, que envolve a colaboração e o diálogo. Ao mesmo tempo observamos nas

percepções docentes uma visão do PPP como um documento distante e consultado apenas quando necessário, detectamos uma desconexão entre o documento e a prática pedagógica diária, surgindo a necessidade de tornar o PPP mais relevante e acessível para as docentes e a comunidade escolar, de modo a promover uma cultura escolar mais participativa, reflexiva e referenciada na construção do seu projeto.

A formação e o diálogo permanente no processo de (re)construção do PPP também ficaram evidenciados na pesquisa, de modo a implicar em uma reflexão contínua sobre as práticas educacionais e sua relação com a realidade escolar, promovendo assim um ambiente de aprendizagem referenciado e de desenvolvimento de conhecimentos fundantes para a profissionalização docente. O PPP é visto nesta pesquisa como um projeto dinâmico e vivo que reflete as práticas pedagógicas diárias e promove a participação coletiva na definição das diretrizes educacionais. Detectamos a necessidade de um diálogo permanente e uma reflexão contínua sobre as práticas educacionais, visando à construção de uma escola democrática, plural e comprometida com a formação integral dos/as estudantes.

Acerca da clareza e objetividade nos documentos pedagógicos, e dialogando com Macedo (2023) — sobre a necessidade de uma formação comprometida e participativa na construção do PPP —, e Freire (1989, 2020, 2021) — que defende o diálogo entre reflexão e ação como base para uma educação libertadora, em que a prática e a teoria estão interligadas na construção deste instrumento —, encontramos nessa abordagem dialógica, a busca por uma cultura escolar mais participativa e democrática, em que a comunidade escolar têm voz na (re)construção do projeto da escola. Dessa forma, é preciso tornar o registro do projeto mais compreensível para todos/as os/as envolvidos/as na escola, promovendo uma cultura de transparência e comprometimento.

A abordagem dialógica que defendemos nesta pesquisa, pressupõe pensar um o Projeto Político Pedagógico como um acontecimento político-pedagógico, como defendido por Macedo, Silva e Silva (2023), constantemente em ação no contexto escolar. Através das reflexões das docentes e das observações sobre as práticas escolares, foi possível compreender a dinâmica complexa e multifacetada do PPP, bem como sua importância na vida cotidiana da escola. Uma das principais conclusões deste estudo se refere à percepção de que o PPP não é apenas um documento estático, mas um processo contínuo de (re)construção, reflexão sobre as demandas e desafios cotidianos da escola. O projeto político-pedagógico (PPP) da escola perpassa e ultrapassa o movimento do cotidiano e documento de registro do mesmo. Ele é, antes de tudo, um projeto de escola que se

materializa nas diversas ações do cotidiano escolar: no movimento diário da escola, nos documentos oficiais e na ação de todos os envolvidos na construção cotidiana da escola. O PPP está presente nas reuniões pedagógicas, no atendimento às famílias, na organização do espaço da escola, na organização do currículo e no planejamento dos professores e da escola.

Portanto, esta tese reforça a ideia de que o PPP é uma construção viva, profundamente influenciada pelos/as sujeitos/as que atuam diariamente na escola. As professoras, com suas variadas identidades e engajamentos, são as principais agentes dessa construção. Reconhecer e valorizar os conhecimentos e experiências das docentes, suas culturas é essencial para entender a real dinâmica do PPP e promover uma educação que responda às necessidades e realidades da comunidade escolar. Além disso, é ressaltada a importância do diálogo e da participação colaborativa na (re)construção do PPP, evidenciando a necessidade de envolver toda a comunidade escolar nas discussões e decisões relacionadas ao projeto da escola. Nesse sentido, são destacadas iniciativas como grupos de WhatsApp, reuniões informais e debates durante o cotidiano escolar como espaços de construção e fortalecimento do PPP.

A análise também nos possibilita perceber a necessidade de uma abordagem reflexiva e situada do PPP, que leve em consideração as especificidades e necessidades da comunidade escolar, implicando em uma constante (re)construção do projeto, conforme as demandas e experiências vivenciadas pela escola ao longo do tempo. Nessa perspectiva, ressaltamos a fala das docentes sobre a necessidade de diálogo entre o PPP e outros referenciais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecendo a influência mútua entre esses dispositivos orientadores. Por fim, é importante ressaltar a ênfase na prática e na ação como elementos centrais do PPP. As docentes enfatizam a elaboração de um PPP que seja capaz de responder efetivamente às situações práticas e imprevistas que surgem no cotidiano escolar, demonstrando a necessidade de um projeto vivo e dinâmico que esteja em constante diálogo com a realidade da escola.

Em suma, os resultados ora apresentados demonstram o PPP como um acontecimento, político-pedagógico em constante movimento, construído a partir de uma abordagem reflexiva, participativa e situada na construção e (re)construção do projeto da escola. Essas considerações podem ajudar discussões e práticas voltadas para uma construção coletiva do PPP no contexto escolar, visando sempre atender às necessidades e demandas específicas da comunidade educacional. A continuidade desta investigação

poderá ampliar ainda mais nossa compreensão da relevância do PPP para construir uma escola mais inclusiva e comprometida com a formação integral dos/as estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53–61, maio 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AMADO, José. A investigação em educação e seus paradigmas. *In*: AMADO, João (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 1. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Manual_de_Investiga%C3%A7%C3%A3o_Qualitativa_em/-LktDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=A+investiga%C3%A7%C3%A3o+em+educa%C3%A7%C3%A3o+e+seus+paradigmas&printsec=frontcover. Acesso em: 17 fev. 2021.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. Práticas de Ciberdocência e atos de currículos emergentes: vivências de cocriação no contexto pandêmico da Covid 19. **EmRede**, v. 9, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/848/777>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Censo Escolar:** Censo da Educação básica 2020: resumo técnico. Brasília, DF: MEC/INEP/DEED, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19:** atualizações diárias [on-line]. Brasília, DF. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 25 abr. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. *In:* Libâneo, José Carlos; Suanno, Marilza Vanessa Rosa. **Didática em uma sociedade complexa.** Organizadores. Goiânia: CEPED, 2011.

CANDAU, Vera Maria, CRUZ, Giseli Barreto da, FERNANDES, Claudia. (organizadoras). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos:** diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CANDAU, Vera Maria, Didática: revisitando uma trajetória. *In:* CANDAU, Vera Maria, CRUZ, Giseli Barreto da, FERNANDES, Claudia. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos:** diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

CONAE. **Texto Preparatório:** o desafio da qualidade da educação. Prof. Celso dos S. Vasconcellos. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio_da_Qualidade.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 11, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38639/20170/&ved=2ahUKewirgcL9-9uHAXfGLkGHsfDM1cQFnoECCIQAQ&usg=AOvVaw0YxNXPf8MLK9ST5rKSDI>. Acesso em: 4 ago. 2024.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989. 87p. (Coleção Tudo é História; n. 127).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação na primeira Constituinte Republicana. *In*: FÁVERO, Osmar. **A Educação nas constituintes brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação:** as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

DEL PRIORE, Mary. **1952:** Sobreviventes e guerreiras: uma breve história das mulheres no Brasil [livro eletrônico]: 1500-2000. São Paulo: Planeta, 2020.

DIAS, Luiz Antonio. **Vozes dissonantes:** análise do jornal Folha de S. Paulo e de pesquisas do Ibope no golpe civil-militar de 1964. *Verinotio* (Belo Horizonte), v. 1, p. 63–72, 2013.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA GOVERNADOR IVO SILVEIRA. Disponível em: <http://colegioivosilveira.blogspot.com.br/2013/02/breve-historico-da-eeb-gover-ivo.html>. Acesso em: set. 2016.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Feminização e "natureza" do trabalho docente, Breves reflexões em dois tempos. **Revista Retratos da Escola**, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), v. 9, n. 16, jan./jun. 2015. Brasília: CNTE, 2007. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_16_2015.pdf. Acesso em: set. 2016.

FICHTNER, Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (org.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A ditadura em questão**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1982

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **Aspectos da população de Santa Catarina**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/brasil/aspectos-populacao-santa-catarina.htm>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspZTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67–82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2024.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. *In: A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 34–41.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983. (Coleção Educação e Mudança; v. 1).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996b. (Coleção questões de Nossa Época; v. 13).

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire e Walter Ferreira de Oliveira. 9. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc., Campinas**, v. 37, n.º 135, p. 539-553, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Cadernos Educação Básica, o projeto pedagógico da escola, 1994, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: MEC/FNUAP, 1994. p. 579-581. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000878161>. Acesso em: 18 maio 2024.
- GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora brasiliense. 1884.
- GALEFFI, Dante Augusto. **Didática filosófica mínima: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar**. Salvador: Quarteto, 2017.
- GÓMEZ, A. I. Péres. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: A SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. Péres. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 13-26.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Carcere**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUERRA, Denise Moura de Jesus; JESUS, Rita de Cassia Dias Pereira de; PAIM, Ana Verena Freitas (org.). **Roberto Sidnei Macedo**: currículo, formação, pesquisa e mais: vida em Educação. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Características gerais dos moradores 2020-2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Pesquisas por Amostra por Amostra de Domicílios. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2021**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 14 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dados revelam perfil dos professores brasileiros**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 23 mar. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Hauber Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 117–130, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org 117. Acesso em: 30 maio 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da didática e do currículo - aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria R. S. (org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153–176, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113–147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005b.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005c.

LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012a.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012b.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Selma Garrido Pimenta). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). Disponível em: <https://archive.org/details/educacao-escolar-politicas-estrutura-e-organizacao-jose-carlos-libaneo/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 6 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. [Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 3 fev. 2015]. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em 24 de maio de 24.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p. 38–62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. revista. e ampliada. São Paulo: Heccus, 2018.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427–435, set./dez. 2013. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística**, ato de currículo e formação universitária: Experiências transingulares com o método em Ciências da Educação. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32184/1/A_pesquisa_e_o_acontecimento_RI.pdf. Acesso em: 8 fev. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-Formação/Formação-Pesquisa: criação de saberes e heurística formacional**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. O rigor fecundo a Etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 4. 2007. Doi: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v5i4.2946>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2946/2110>. Acesso em: 2 maio 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 190–212, jan./mar. 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p190-212>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30198>. Acesso em: 30 out. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei; SILVA, Herbert Gomes da; SILVA, Renê. **Projeto político-pedagógico multirreferencial: a (re)elaboração de PPPS por coletivos de professoras(es) da Educação Básica**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al.* (org.). **(De)formação na escola: desvios e**

desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 197 p.

MARIN, Alda Junqueira. Didática, formação e trabalho docente: relações com o conhecimento. *In*: CANDAU, Vera Maria, CRUZ, Giseli Barreto da, FERNANDES, Claudia. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MARTÍNEZ, Pérez, Leonardo Fabio. A pesquisa qualitativa crítica. *In*: **Questões sociocientíficas na prática docente**: ideologia, autonomia e formação de professores [on-line]. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 138–152.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. *In*: FAUSTO, Boris. (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**: o Brasil Republicano. São Paulo: Difel, 1985. p. 259–291. v. III.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de pierre bourdieu**: limites e contribuições. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: regulação e emancipação no cotidiano escolar. GT: Currículo /AMPED/n.12. 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CUNHA, Liliam do Carmo Oliveira. Produzir conhecimento é um pensar militante. **Revista Pensamiento Actual**, v. 17, n. 28, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6053596.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

PAVLOVSKY, Eduardo. Prefácio. *In*: FERNÁNDEZ, Alicia **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção questões da nossa época; v. 4).

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática**: embates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PORTO-GONCALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa *et al.* **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTA CATARINA. **Curso de formação da rede estadual de ensino de Santa Catarina**: semana pedagógica. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Ensino. Gerência de Modalidades e Diversidades Curriculares Coordenação de Educação Especial. 2022.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Florianópolis, 2015. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html. Acesso em: 13 maio 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.335, de 30 de novembro de 2017**. Consolida as Leis que dispõem sobre a instituição de datas e festividades alusivas no âmbito do Estado de Santa Catarina. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2017/17335_2017_lei.html#:~:text=LEI%20ORIGINAL%20N%C2%BA&text=A%20data%20passa%20a%20integrar%20o%20calend%C3%A1rio%20oficial%20de%20eventos%20do%20Estado.&text=A%20data%20tem%20como%20finalidade,%C3%A0s%20pessoas%20com%20sofrimento%20psicossocial. Acesso em: 31 maio 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.637, de 8 de fevereiro de 2023**. Altera o Anexo II da Lei nº 17.335, de 2017, que “Consolida as Leis que dispõem sobre a instituição de datas e festividades alusivas no âmbito do Estado de Santa Catarina”, para instituir a Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e ao Adolescente. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2023/18637_2023_lei.html. Acesso em: 11 maio 2024.

SANTA CATARINA. **Lei nº 3.332, de 23 de outubro de 1963**. Cria o Colégio Normal de Palhoça. Disponível em: http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1963/3332_1963_Lei.html. Acesso em: 10 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Ivo Silveira**. Palhoça, 2022a.

SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Fundamental São Miguel**. São José, 2022b.

SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Padre Anchieta**. Florianópolis, 2022c.

SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi**. Florianópolis, 2022d.

SANTOS, Lucíola Licínio. Por uma relação outra entre didática, currículo, avaliação e

qualidade da educação. *In*: CANDAU, Vera Maria, CRUZ, Giseli Barreto da, FERNANDES, Claudia. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SANTOS, Milton. **O território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria. Abádia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 61, dez. 2003.

SILVA, Rosimeri Jorge; PEREIRA, C.A Gestão democrática: uma escola possível *In*: MARCASSA, L. P.; PINTO, F. M.; DANTAS, J. S. **Formação continuada e politização docente**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 11–289. Disponível em: https://issuu.com/editorainsular/docs/forma_o_continuada_e_politiza_e459b54fb61117. Acesso em: 13 maio 2024.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SFORNI, Marta Sueli de faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre docência. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

TIBURI, Marcia. Marcia Tiburi: “o patriarcado é o sistema de opressão e privilégios dos sujeitos machos e brancos”. **Escotilha**, Entrevistas, Literatura, entrevista concedida à Jonatan Silva, 9 mar. 2018. Disponível em: <http://www.aescotilha.com.br/literatura/contracapa/entrevista-marcia-tiburi/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

THIESEN, Juarez da Silva. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? **Educação em Revista**, v. 34, p. e194166, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RQYkMyR9SQRrRvptQtGsyLF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2024.

THIESEN, J. DA S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545–554, set. 2008.

VASCONCELLOS, Celso. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, Lúcia G. de (org.). **Escola: espaço do**

projeto político pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Disponível: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>, acesso em: 12 ago. 2022.

APÊNDICE A – Roteiro de observação de aula



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa sujeitos, processos educativos e docência
Campus Universitário – Florianópolis – SC
Fone: (48)37212

Roteiro de observação de aula de Professores(as) da Rede Estadual de Santa Catarina

Aspectos teóricos e metodológicos a serem observados em relação à ação docente
[Esta observação terá como lentes de análise as referências do PPP da escola]

Demonstra ter planejado as aulas utilizando o PPP ? Quais indícios?

Fez levantamento prévio das propostas do PPP da escola para utilizar em suas aulas?

Organiza a sala atendendo os princípios do PPP ?

Sua prática docente está de acordo com a concepção de ensino e aprendizagem que constam no PPP ?

As regras de convivência utilizadas nas aulas estão previstas no PPP ?

Relaciona sua didática com as concepções e fundamentos do PPP ?

O currículo evidenciado através da prática está definido no PPP ?

A gestão pedagógica utilizada em aula é aquela definida no PPP ?

Verifica se os(as) estudantes estão acompanhando/entendendo o que é explicado? Quais são as estratégias de ensino e mediação para tal acompanhamento e verificação? Há questionamentos feitos e dirigidos aos estudantes? Há garantido o turno de fala? Possibilita que o(a) estudante faça perguntas? Faz intervenções individualizadas? Questiona os(as) estudantes quanto ao que compreende(ra)m e/ou não compreende(ra)m ? Quais outras estratégias são utilizadas para sanar dúvidas e/ou ampliar o repertório cultural dos(as) estudantes?

TRANSCRIÇÃO DO DIÁRIO

Aula N° :	
Observado	*
observadora	Rosimeri Jorge da Silva
Local	
Data	
N° de páginas	
Duração	
Tipo	Observação

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa sujeitos, processos educativos e docência
Campus Universitário – Florianópolis – SC
Fone: (48)37212

Roteiro de entrevista para os professores e professoras da Rede Estadual de Santa Catarina

Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a qual trabalha?

Como você o conheceu?

Você participou (e/ou tem participado) da construção e avaliação do PPP da escola?

Em quais momentos no seu cotidiano de trabalho você recorre ao PPP da escola?

Quais são os princípios formativos que, para você, são relevantes ao planejar sua ação pedagógica, sua aula?

Você considera que sua prática docente efetiva o PPP da escola? De que forma?

Você considera que a sua prática docente efetiva qual projeto de escola?

Você considera a formação inicial e continuada importantes para efetivação do PPP da escola? Cite alguns exemplos vividos por você na sua trajetória profissional ou que você gostaria de ter vivido, mas que ainda não teve essa oportunidade.

Quais formações continuadas e em serviços você já participou?

Quais eram suas motivações iniciais para estudar ou participar de formação em serviço ou continuada e quais são atualmente ?

Os conhecimentos/conteúdos abordados nas formações estimulam e possibilitam que o PPP se efetive nas práticas docentes? Como?

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Entrevista N° :	
Entrevistado	*
Entrevistadora	Rosimeri Jorge da Silva
Local	
Data	
N° de páginas	
Duração	
Tipo	Semiestruturada

APÊNDICE C – Roteiro de questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa sujeitos, processos educativos e docência
Campus Universitário – Florianópolis – SC
Fone: (48)37212

Roteiro de questionário para os(as) professores(as) das escolas da Rede Estadual de Santa Catarina

Identificação Pessoal:

Nome: Identificação por letras, sem correlação com as iniciais do nome do entrevistado, posteriormente será apresentada uma lista de nomes para sua escolha na etapa seguinte desta pesquisa.

Idade:

Gênero (masculino/feminino/outro):

Cor/raça: () branca () negra [parda/preta] () indígena () amarela () Outra _____

Estado civil (solteiro/casado/divorciado/outro):

Tem filhos: Quantos :

Onde nasceu?

Onde reside atualmente:

Descendência: () Portuguesa () Índigena () Africana () Italiana () Alemã ()

Outra _____

Assinale com um X as respostas que forem “SIM”, respondendo aquelas que se pede.

I. Formação Acadêmica:

Qual sua formação?

() Graduação Qual: _____

() Especialização Qual área: _____

() Mestrado Qual área: _____

() Doutorado Qual área: _____

Estudou em escola

() **Pública** Quantos anos? _____ Em quais níveis de ensino? () Educação Infantil

() Anos iniciais () Anos Finais () Ensino Médio () Universidade

() **Privada** Quantos anos? _____ Em quais níveis de ensino? () Educação Infantil

() Anos iniciais () Anos Finais () Ensino Médio () Universidade

Teve que interromper os estudos? () Sim () Não

Quantas vezes? () 3 ou menos () 3 a 5 vezes () mais de 5 vezes () _____

Por quais motivos?

Durante o período em que estudava fazia outra atividade? () Sim () Não

Qual (is)?

Como conciliar estudo e essas outras atividades?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa sujeitos, processos educativos e docência
Campus Universitário – Florianópolis – SC
Fone: (48)37212

Costumava frequentar biblioteca? () Sim () Não
Realizou cursos extra-curriculares? () Sim () Não
Participou ou realizou pesquisas? () Sim () Não
Qual o objetivo?
Costumava frequentar outras atividades que envolviam conhecimentos sistematizados? ()
Sim () Não
Sua família estimulava ou não você a estudar ? () Sim () Não
Você gosta de estudar? () Sim () Não
A que atribui seu desejo (ou não) por estudar, durante outros períodos de sua vida e
atualmente?
O que você gostava e o que não gostava na escola em que frequentava ?
Você considera que aprendeu durante o período que frequentou a escola ?
O que você se recorda da escola ?

2. Trabalho:

Você trabalha atualmente em qual escola ? () Pública () rede municipal () rede estadual ()
Privada. Tem outra ocupação? Qual _____
Qual sua carga horária semanal de trabalho ? () 10h () 20h () 30h () 40h () 60h
Qual disciplina você atua ? _____
Quanto tempo de serviço você tem ? () até 2 anos () de 2 anos a 5 anos () de 5 anos a 10
anos () mais de 10 anos () outro
Quanto tempo leva para se locomover de casa para o trabalho e para a escola? () até 30 min
() de 30 min a 1h () mais que 1h
Seu vínculo de trabalho () ACT () efetivo
Você gosta de seu trabalho ? () sim () não - sente-se realizado com ele ? () sim () não
Considera que seu trabalho lhe possibilita: autonomia () sim () não - crescimento pessoal
() sim () não - financeiro () sim () não
Com que idade você começou a trabalhar ? () 18 a 20 anos () de 20 a 30 anos () acima de
30 anos
Considera importante a formação para exercer sua profissão? () sim () não - Por quê ?
Quando começou a se preocupar em buscar formação continuada? _____
Qual disciplina na sua formação inicial contribuiu mais com sua ação docente? _____

Aspectos Culturais/Grupos que frequenta atualmente:

Participa da Associação de Moradores de seu bairro ? () sim () não - Desde quando ?
Qual importância atribui a essa atividade ? () importante () pouco importante () não
importante
É sindicalizado? () sim () não - Participa das discussões do seu sindicato? () sim () não,
desde quando? _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa sujeitos, processos educativos e docência
Campus Universitário – Florianópolis – SC
Fone: (48)37212

- Qual importância atribui a essa atividade? () importante () pouco importante () não importante
- Faz parte de alguma religião/igreja? () sim () não - Qual? (trazer lista fechada e outras)
- Com que frequência vai à igreja? () diariamente () semanalmente () mensalmente () anualmente
- Qual importância atribui à essa atividade? () importante () pouco importante () não importante
- Quais outros grupos participa? ____ Desde quando? _____
- Qual importância atribui a essas atividades? () importante () pouco importante () não importante
- Vai ao cinema/ teatro/atividades culturais? () sim () não - () diariamente () semanalmente () mensalmente () anualmente
- Desde quando? () criança () adolescente () jovem () adulto
- Qual importância atribui a essas atividades? () importante () pouco importante () não importante
- Costuma ler? () sim () não - Com que frequência? () diariamente () semanalmente () mensalmente () anualmente
- o que costuma ler? () texto acadêmico e científico () literatura () religiosos
- Quais foram suas últimas leituras? Desde quando? () criança () adolescente () jovem () adulto
- Qual importância atribui a essas atividades? () importante () pouco importante () não importante
- Faz uso de quais tecnologias () internet () celular () computador () outras. Com que frequência? () diariamente () semanalmente () mensalmente () anualmente
- Para quais fins () trabalho () lazer () () estudo
- Qual importância atribui a essas tecnologias? () importante () pouco importante () não importante
- Viaja com frequência? () sim () não - Para onde? () no estado () no país () fora do país - Com qual objetivo? () trabalho () lazer () () estudo

TRANSCRIÇÃO

Pesquisado N° :	
Respondente	*
Pesquisadora	Rosimeri Jorge da Silva
Local	
Data	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa sujeitos, processos educativos e docência
Campus Universitário – Florianópolis – SC
Fone: (48)37212

Nº de páginas	
Duração	
Tipo	Estruturado (com perguntas fechadas, semiabertas e abertas)

* Identificação por letras, sem correlação com as iniciais do nome do pesquisado.