CONCEPÇÕES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHAO CAMPUS SÃO LUIS MONTE CASTELO

Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo[1]

RESUMO

O presente artigo parte dos estudos iniciais que culminou na dissertação de mestrado em educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Aborda-se a questão do trabalho coletivo e da construção do Projeto Político Pedagógico como um dos pilares fundamentais para a consolidação da gestão democrática. O PPP continua sendo objeto de estudos e análises por parte de pesquisadores brasileiros, tanto a nível federal, estadual e municipal, pois não se pode consolidar uma educação verdadeiramente democrática sem a implantação dessa indispensável ferramenta na busca incessante pela qualidade da educação e na participação dos sujeitos que fazem parte da realidade escolar.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Gestão Democrática. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This article is based on the initial studies that culminated in the master's thesis in education at the Federal University of Maranhão-UFMA. The issue of collective work and the construction of the Political Pedagogical Project is addressed as one of the fundamental pillars for the consolidation of democratic management. The PPP continues to be the object of studies and analysis by Brazilian researchers, both at the federal, state and municipal levels, as a truly democratic education cannot be consolidated without the implementation of this indispensable tool in the relentless pursuit of quality education and the participation of subjects who are part of the school reality.

Keywords: Educational Policies. Democratic management. Political Pedagogical Project.

1 INTRODUÇÃO

[1] Instituto Federal do Maranhão. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão; gisafamaral78@gmail.com.

Este artigo tem por objetivo analisar a concepção de gestão e educação, contida no Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFMA Campus São Luís Monte Castelo. Inicialmente, abordo algumas questões teóricas sobre o PPP e sua relação com a prática do planejamento participativo, identificando as concepções de educação e de gestão democrática presentes nesse documento. O estudo aqui apresentado, fundamenta-se na abordagem do materialismo histórico-dialético e utiliza a pesquisa bibliográfica e de campo, subsidiada pelo levantamento dos dados empíricos, e, para isso, utilizei como instrumentos de coleta questionários com questões abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que fizeram parte diretamente do locus deste estudo.

Dessa forma, com base na minha vivência profissional, algumas inquietações surgiram e motivaram a busca por respostas para os seguintes questionamentos: Qual a concepção de gestão presente no PPP do Ifma/campus São Luís-Monte Castelo? Essa concepção condiz com a realidade vivenciada pela comunidade escolar? Essas são algumas das questões investigadas no decorrer desse estudo.

2 O PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Planejar assim como trabalhar são atividades inerentes à vida do ser humano; o planejamento está presente desde as ações mínimas do dia a dia até as atividades mais complexas, ou seja, planejamos pensando, estabelecendo objetivos e traçando metas. No entanto o ato de planejar pode tomar diversos direcionamentos de acordo com as concepções e as práticas que se realizam em um contexto de disputas ideológicas presentes, especialmente, na instituição escolar, pois planejar requer a organização de ações, valores, concepções de homem, de educação, visões de mundo, de cidadania, com o objetivo de direcionar as decisões políticas.

Nessa ótica, Libâneo define o planejamento escolar como:

> Uma atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-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 decisões (LIBÂNEO, 2015, p. 125).

Desse modo, busco respaldo no exposto por Libâneo (2015) para compreender a escola como instituição social responsável pelo ensino formal que precisa ter ações previstas, assim como ter formas de executar essas ações e avaliá-las, com o intuito de prezar pelo bom processo educativo, conforme analisei anteriormente. Quando se trata da qualidade, de acordo com a visão de Souza (2010)[2] e a de Demo (1996), essas ações devem ir além de atuar na realidade proposta, intervindo com respaldado em uma concepção humanizada, com valores construídos historicamente e que prezem não pela força das ações, mas sim pela profundidade de como ocorrem os fatos, os desejos, as utopias dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, compreendo que não se pode pensar a educação sem planejamento e, em uma gestão democrática, sem prever ações para se evitar uma prática embasada no improviso e na alienação dos sujeitos.

Destaco, ainda, que a atividade de planejar se organiza fora do campo da educação; inicialmente, liga-se à produção industrial e à administração. Assim como a administração escolar teve sua origem pautada na administração científica, racional, o planejamento também sofreu impacto desse ramo do conhecimento com forte influência do americano Frederick Taylor (1856-1915) e do francês Henri Fayol (1841-1925). As análises de Vasconcellos explicam essa questão quando ele destaca:

> A própria administração vai se utilizar para configurar o planejamento, de termos (como objetivos, estratégias) de um campo ainda mais distante e ancestral: a guerra! Considerada como um empreendimento que desde muito cedo buscou a eficiência. [...] Mas talvez o elemento genealógico mais complicador em termos de alienação do trabalho em geral e escolar tenha sido a preconização por Taylor da necessidade de separar a tarefa de planejamento da execução, ou seja, para ele, organizar cientificamente o trabalho implicava a distinção radical entre concepção e realização. Desta forma, esta nova ciência acaba por respaldar e justificar a prática tão antiga (desde os gregos, por exemplo) de uns conceberem (homens livres) e outros executarem (escravos) (VASCONCELOS, 2006, p. 27).

[2] Souza (2010, p. 66). Destaca o conceito de qualidade que surge das atuais políticas educacionais, gestadas no contexto de grandes embates pela globalização da economia e respaldas nos princípios mercadológicos, que compreendem qualidade como produção, racionalização e instrumentalização de resultados. Diferentemente da concepção que se almeja neste trabalho, a qualidade deve estar não para cumprir ações mercadológicas, de base neoliberal, mas para promover e uma gestão democrática.

Analiso, com base nas considerações de Vasconcellos (2006), que assim como a administração científica impactou nas formas de direção da escola, com aplicação de técnicas racionais e eficientes, o planejamento respaldado nas teorias da ciência da administração também refletiu esse aspecto técnico, com separação entre os que concebem a ação de pensar, planejar, no caso os “homens livres”, que aqui se denominam especialistas, e os executores, chamados pelo autor de “escravos”, que seriam os trabalhadores responsáveis pela realização das tarefas.

Respaldados, pois, no entendimento de Vasconcellos (2006), ao se estudar a história da educação, destaco que esta sofreu e sofre diferentes influências de paradigmas sociais, políticos, econômicos, culturais na organização do processo de planejamento. O referido autor cita os estudos da professora Margot Ott (1984) que compreendem três princípios e abordam as concepções sobre o planejamento.

a) O primeiro deles é o planejamento como princípio prático – esse primeiro tipo de planejamento é fundamentado na Pedagogia Tradicional, em que prevalecia uma tendência ao formalismo na organização das atividades a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula, como se fossem modelos prontos e aplicados todos os anos sem nenhuma alteração nas tarefas propostas. Enfim, o foco desse tipo de planejamento estava basicamente nas tarefas que eram desenvolvidas; independentemente do contexto em que ocorria o processo de ensino-aprendizagem, elas não mudavam, era uma visão ideal de planejamento que estava distante das situações concretas dos alunos a que eram aplicadas.

Desta forma percebe-se, a relação entre administração empresarial e suas influências na organização da escola e, consequentemente, na administração escolar, que impactaram no modelo de planejamento, o qual perpetuou durante muitos anos nas escolas públicas brasileiras.

Para Taylor, percursor da administração científica, o planejamento é concebido como:

> Uma necessidade de instruir o homem, sistematicamente, sobre como

> realizar o trabalho da melhor maneira. No caso duma oficina que é dirigida de acordo com o sistema moderno, instruções escritas, minuciosas, a respeito do melhor processo de fazer cada tarefa, são preparadas previamente na seção de planejamento. Estas instruções representam o trabalho combinado de vários homens no planejamento, cada qual com uma especialidade ou função particular. Um deles, por exemplo, é especialista em fixar a velocidade adequada no corte dos metais. Ele emprega a régua de cálculo, anteriormente descrita, como guia para obter a velocidade conveniente etc. outro homem analisa os movimentos melhores e mais rápidos que devem ser feitos pelo trabalhador na colocação do material na máquina e na remoção dele etc. Ainda um terceiro, por meio de registros de tempo, colhidos anteriormente, organiza uma escala do tempo com a velocidade adequada para cada elemento da tarefa. As instruções de todos esses homens, entretanto, são escritas em uma simples folha ou ficha de instrução. (TAYLOR, 1990, p. 90).

Observo, nesse contexto, que novas atribuições começaram a surgir, com a substituição de atividades improvisadas por uma organização mais rigorosa e científica, e o planejamento direcionava-se para uma divisão do trabalho em um maior nível de especialização, gerando mais eficiência nas funções a serem desenvolvidas. Cada trabalhador é responsável por uma determinada função dentro da sua especialidade. O planejamento, na visão do autor, é um conjunto de instruções registradas para que o trabalho se realize da melhor forma, conforme destacado na citação anterior.

Esse cenário foi adaptado ao mundo escolar e à administração tanto dos sistemas como das escolas, que refletiam tal organização e, por muito tempo, esse modelo de planejamento foi o único adotado pelos diretores e professores. Ao assim denominado administrador escolar cabia planejar, organizar a estrutura da escola, do currículo, controlar e avaliar todo o processo educacional.

b) O segundo princípio do planejamento é o instrumental/normativo – essa concepção está respaldada na Pedagogia Tecnicista, na qual o planejamento surge como o grande salvador da educação no que se refere à falta de produtividade nesse setor, de acordo com essa concepção. Dessa forma, tal concepção não está preocupada com a análise das questões educacionais, e sim com uma suposta neutralidade. Vasconcellos destaca que esse tipo de planejamento tinha como ênfase: “a racionalidade. Buscava-se uma rígida sequência (com foco na importância dos pré-requisitos) e a ordem lógica para

tudo; só que a lógica tomada como referência era a de quem ensinava e não de quem aprendia" (VASCONCELOS, 2006, p. 29).

Essa tendência do planejamento baseada nessa rigidez focava-se no ensino e nos objetivos que podiam ser medidos, tanto é que Vasconcellos (2006) esclarece que a lógica desse tipo de organização não levava em consideração o aluno como sujeito da aprendizagem, ou seja, tudo partia de quem ensinava, e não de quem aprendia. Logo, era reforçada a prática de um ensino como simples transmissão do conhecimento do professor para o aluno. Aos professores cabia organizarem seus planejamentos fundamentados em objetivos passíveis de serem medidos e avaliados racionalmente, o que acabava tirando o foco da aprendizagem significativa.

c) O terceiro princípio é o planejamento participativo – nesse modelo, o planejamento deixa de ter ênfase na burocracia e pauta-se no pensar crítico-reflexivo, direcionado ao fazer dialógico e coletivo. Tem entre seus pilares principais a participação, sendo resultado de inquietações por parte de educadores que passaram a discutir as formas impostas e autoritárias, patrimonialistas, com que o planejamento escolar estava sendo implantado nas escolas, surgindo assim necessidades de um novo fazer da educação, de cunho político e pedagógico.

Ratificando as ponderações anteriores, Vasconcellos ressalta que:

> Esta perspectiva rompe com o planejamento funcional ou normativo das duas concepções anteriores, onde as práticas do professor e da escola são vistas como isoladas em relação ao contexto social. Aqui o planejamento é entendido como um instrumento de intervenção no real para transformá-lo na direção de uma sociedade mais justa e solidária (VASCONCELOS, 2006, p. 31).

Tomando como referência o enunciado citado, considero que o nosso maior desafio está na efetivação de um planejamento escolar na perspectiva participativa, dialógica, conforme enfatiza Vasconcellos (2006), rompendo com práticas autoritárias, isoladas, burocráticas, enraizadas no sistema escolar brasileiro.

A educação pública de qualidade, um dos direitos fundamentais ao desenvolvimento do ser humano, é constantemente apresentada à sociedade como uma concessão feita pelo Estado ao povo, como forma de favor aos mais

necessitados. Contudo oferecer educação pública de qualidade é dever do Estado, e não um favor para a população. Hoje, praticamente todos os países garantem em seus documentos legais o direito ao acesso dos seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma das dimensões fundantes da cidadania, sendo a escola um dos espaços direcionados ao incentivo à participação no âmbito social e político (CURY, 2002).

3 O PLANEJAMENTO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Situada no tempo e no espaço, a escola é, por excelência, um lugar de construção do PPP. Como instituição social, deve articular a construção desse documento levando em consideração o panorama de um projeto mais amplo de sociedade e de um projeto mais específico, ou seja, dos sujeitos que estão envolvidos diretamente com a educação. É principalmente nesse espaço de educação sistematizada que as ações pedagógicas devem ser influenciadas por um paradigma participativo. Diante disso, não se pode esquecer da educação realizada fora do ambiente escolar, pois esta se encontra fundamentada na LDBEN, conforme consta no art. 1.º, § 2.º, e art. 3.º, incisos X e XI.

> Art. 1.º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> § 2.º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
> Art. 3.º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> X – valorização da experiência extra-escolar;
> XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2016).

Apesar de a LBDEN dispor sobre a educação escolar, ressalto que ela não se dá de maneira isolada, mas sim se relaciona com a prática social e com as experiências adquiridas fora da escola, como na família, nos movimentos sociais, culturais, e em outros espaços para além do escolar.

Martins, por sua vez, alerta que é exatamente na escola que as intencionalidades ultrapassam o aspecto formal em busca de uma concretização.

Assim, a autora ressalta que:

> Sem negar o valor da educação informal em outros espaços sociais, a escola é o lugar, por excelência, onde o processo de construção do conhecimento se dá de forma sistematizada. Dentre outros desafios, ela deverá construir formas de enfretamento para as novas exigências da sociedade que se anuncia, caracterizada pelo avanço irresistível e acelerado da revolução científico- tecnológica, com todas as suas contradições, num mundo marcado pelas desigualdades e suas consequências em todos os setores (MARTINS, 2013, p. 55).

Quanto ao planejamento, destaco que este deve partir da escola, pois é nela que estão os principais interessados no processo educativo. Logo, nesse contexto não cabem planejamentos prontos e elaborados distantes da realidade escolar, muito menos copiados de outras escolas consideradas "padrão" e adaptados anualmente com o intuito de serem aplicados em determinado momento e espaço. Convém lembrar que essa forma de planejar não é pensada apenas para a escola, mas também em nível maior quando se trata do planejamento da educação.

Com base nas considerações citadas, enfatizo a ideia de Padilha, que utiliza a denominação planejamento socializado[3], quando ressalta que:

> O planejamento é socializado quando o processo de decisão é possibilitado a todos e não limitado aos "especialistas" ou mesmo a um" grupo de coordenação". Quando Paulo Freire diz que a pedagogia deve ser forjada com o oprimido, ele revela a necessidade da socialização das decisões, com uma compreensão política do processo de planejar (PADILHA, 2006, p. 66).

Com base nas considerações de Padilha (2006), chego à conclusão de que o planejamento como processo de decisão não deve estar restrito nas mãos de poucos, aqui denominados pelo autor de "especialistas", ou a um pequeno "grupo de coordenadores". Entendo que o ato de planejar dialogicamente significa ir além de problemas educacionais da realidade da qual se faz parte; é significativamente construir um PPP que tenha no seu âmago uma visão de mundo, de sociedade, de país, em favor da superação das velhas práticas de separação entre quem planeja,

[3] Padilha (2006, p. 67) faz um interessante comentário sobre o planejamento socializado, pois, para ele, "não basta o planejamento ser 'socializado'. É preciso dar a 'socializado' um caráter ascendente, isto é, planejar coletivamente e sem hierarquias burocráticas. O fracasso do planejamento socialista autoritário ensinou-nos que não é suficiente 'socializar'. É preciso que a socialização se dê de baixo para cima, num movimento dialético-interativo e comunicativo".

executa, avalia e toma as decisões.

As instituições de ensino, tanto de educação básica quanto de educação superior, não podem se limitar a reproduzir e perpetuar relações e valores da classe dominante, mas também devem construir um espaço de confronto, de resistência, indo além e propondo mudanças. Mudar significa romper com o estabelecido, e nesse contexto um PPP que atenda a esse paradigma não se coloca numa posição de divisão entre conceber e executar, decorrente de uma organização escolar fragmentada.

Segundo Veiga:

> O projeto político pedagógico é espaço da atividade humana, pois exige um compromisso ético-político de adequação intencional do real ao ideal. Exige uma articulação entre os interesses individuais e coletivos. Nesse sentido, o projeto como proposta de formação humana busca a globalidade, a unidade, opondo-se à fragmentação. É uma prática social coletiva e intencional (VEIGA, 2010, p. 4).

Destaco que Veiga (2010) ressalta a importância de um projeto que contemple a formação humana no aspecto amplo, global, sem prevalência de uns sob outros, opondo-se à fragmentação dos conhecimentos, das funções, mas valorizando o trabalho coletivo e intencional. Assim sendo, a própria autora evidencia alguns fundamentos que devem direcionar a concepção do PPP como resultado de um planejamento participativo, fruto de uma escola pública democrática, não fragmentada.

Nessa perspectiva, Gandin ressalta que:

> Estamos num mundo que anuncia claramente um século XXI com o poder distribuído entre as pessoas e os pequenos grupos e não mais concentrado nas mãos de alguns, sejam pessoas, governos ou instituições. Estamos passando de uma época, em que se reconhecia uma cosmovisão pronta e determinada, para um tempo em que é preciso construir a cada momento uma visão de mundo; mais ainda, firma-se a convicção de que não são só os poderosos ou os técnicos que têm capacidade de descobrir caminhos; todos temos esta sabedoria e este direito não pode ser subtraído das pessoas (GANDIN, 1994, p. 55).

Essa reflexão de Gandin (1994) é pertinente para esclarecer que, no contexto atual, a participação não se limita mais a grupos exclusivos que tradicionalmente foram considerados os únicos capazes de pensar e produzir, é necessário construir

uma nova visão, compreendendo que todos podem e devem participar, e a escola, por meio de um planejamento participativo, pode muito contribuir para que se quebrem esses paradigmas.

Por fim, compreendo que a escola não é apenas reprodutora de relações sociais verticalizadas e dominantes, é também local de resistência e enfrentamento.

3.1 O Projeto Político Pedagógico do Ifma/*Campus* São Luís-Monte Castelo: uma construção coletiva?

As transformações do capitalismo impuseram reajustes à educação pública brasileira, principalmente a partir da década de 90 do século passado, e trouxeram implicações diretas na construção do PPP das escolas, uma vez que este deve ser compreendido no seu sentido etimológico. Como afirma Ferreira, “o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Ideia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro; plano, intento, desígnio” (FERREIRA, 1986, p. 140).

Tal afirmação permite inferir que projeto significa olhar adiante, olhar para frente, projetar. Ao pensar na organização das escolas, projetam-se ações, pensa-se na realidade que se tem e como se pode melhorá-la; isso, ao meu entendimento, pressupõe mudanças de paradigmas. Portanto o PPP deve ser pensado não como algo a ser construído e, logo em seguida, esquecido ou arquivado ou simplesmente feito para atender às exigências dos sistemas educacionais, secretarias ou órgãos centrais, como mais uma tarefa burocrática que a escola obrigatoriamente deverá cumprir; ao contrário, deve ser algo vivenciado por todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo.

Nessa ótica, Veiga ressalta:

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável,

> compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

Quando Veiga (1995) afirma que o projeto é uma ação que possui intenções, objetivos, compreendo que esta não ocorre no vazio, sem direcionamentos e sem orientações, pois deve partir de um compromisso político e pedagógico do coletivo. A ação pedagógica é política por natureza quando: preocupa-se com uma determinada concepção de educação, com uma formação para atender a um determinado tipo de sociedade; compreende a função da escola fundamentada em um determinado paradigma; elabora, seleciona e efetiva os conteúdos propostos nos seus currículos; e valoriza ou despreza as condições sociais dos seus educandos. Entendo que as dimensões política e pedagógica são indissociáveis e devem ser consideradas na construção do PPP, uma vez que se consolida em um ambiente de constantes reflexões e participação no sentido amplo.

A pesquisa evidenciou, fundamentada nos depoimentos dos sujeitos, a participação deles na construção do PPP, ou ainda, se conhecem o documento, dada a sua relevância para a instituição, conforme o gráfico que segue.

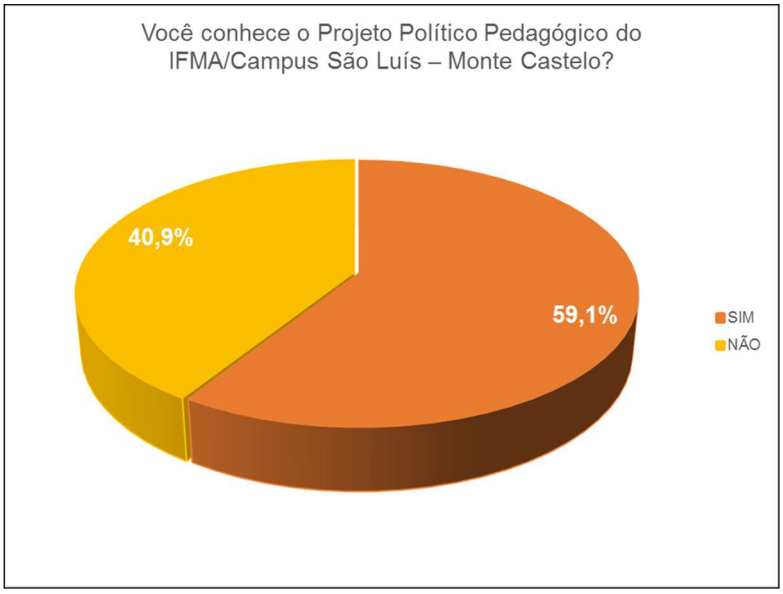

Gráfico 1 – Percentual de respostas de professores referente ao conhecimento do PPP

Fonte: a autora

O Gráfico 1 demonstra que entre os professores a maioria conhece o PPP, ou seja, 59,1%, e 40,9% afirmaram que não conhecem esse documento. Com base na análise dos depoimentos dos professores, percebi uma falta de interação com o PPP, ou porque o conheceram de forma superficial e fragmentada, ou porque tiveram acesso por conta própria em um momento isolado que focasse um determinado interesse, sempre alegando que a instituição possui muitos documentos e resoluções. Observei que a instituição não se preocupou em publicizar o documento junto à comunidade escolar, sendo pouco socializado.

Os depoimentos dos professores revelaram os seguintes aspectos:

> P1: O PPP poderia fazer parte do processo de formação, adentrando todos os departamentos, tendo impactos tanto para os docentes quanto para os discentes, deveria ser um documento para além da classe docente, onde toda comunidade escolar tivesse acesso, entendendo a importância e do que trata o PPP.
> P2: O PPP nunca me foi apresentado. Acredito que para muitos professores este documento não faz parte de seu conjunto de acervo institucional. Porém as Resoluções, quando aplicadas sobre o trabalho do docente no ensino, na pesquisa e na extensão, causa uma total centralidade para seu cumprimento. Acho que o PPP deveria ser levado mais a sério.
> P3: Não posso afirmar que tenho conhecimento detalhado ou profundo do PPP, mas a leitura de alguns aspectos que estão mais diretamente relacionados ao meu interesse de atuação.
> P4: Parcialmente. A instituição tem muitos documentos. Em minha longa vida profissional docente, já li inúmeros documentos. São políticas de governo, e não de Estado.

Partindo das falas dos sujeitos e com respaldo no arcabouço teórico analisado no decorrer deste trabalho, destaco a concepção de Pinheiro quando ressalta:

> Alguns aspectos configuram como fator dificultador para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico: a visão individual e segmentada sobre educação, resultado de uma rotina compartimentalizada, isolada e afastada de uma reflexão conjunta que, alimentada pela própria organização do sistema escolar, opõe-se à construção de um modelo orientador da prática pedagógica em função de objetivos da e para a escola (PINHEIRO, 2013, p. 85).

A visão abordada pela autora ficou evidente nos depoimentos dos professores quando afirmam que o PPP nunca foi publicizado, socializado ou discutido. Essa cultura da compartimentalização e da segmentação ainda é muito presente na realidade estudada e é reflexo da própria organização do sistema escolar. É preciso

pensar a prática pedagógica e a construção do PPP pautadas nos objetivos da escola.

Quanto ao conhecimento do PPP, os alunos responderam o seguinte:

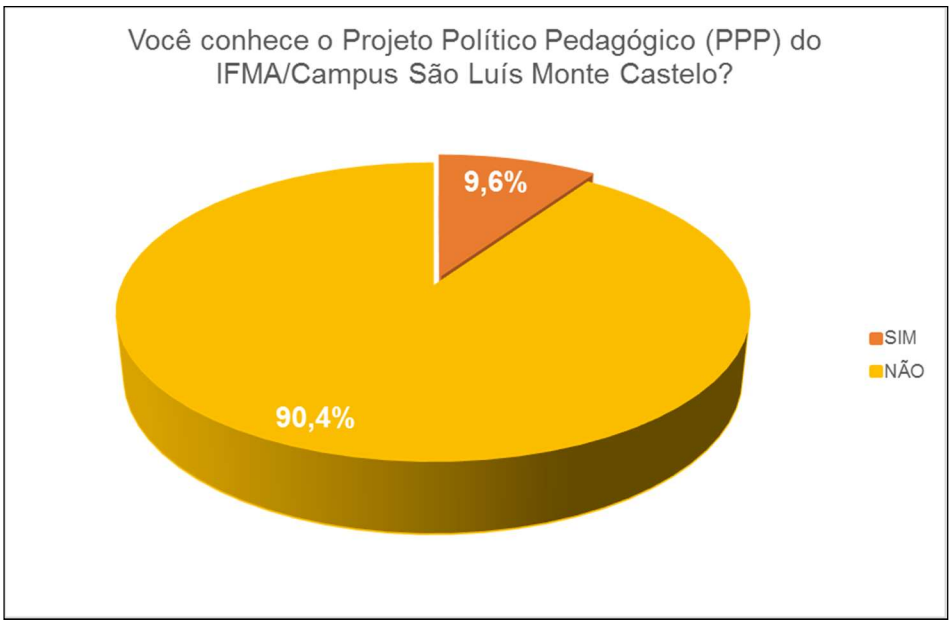

Gráfico 2 – Percentual de respostas de alunos relativo ao conhecimento do PPP

Fonte: a autora

No tocante aos alunos, observei que a maioria (90,4%) não conhece o documento, e apenas 9,6% afirmaram conhecer o PPP. Dessa forma, fica claro que a instituição não tem a preocupação de torná-lo público junto à comunidade discente. Então, os que tomaram conhecimento, assim como os professores, foi por conta própria, de modo superficial, aligeirado, ou por meio de ações isoladas. Ressalto que, mesmo eles não tendo participado da construção do PPP, faz-se necessário que conheçam tal projeto dada sua importância para o processo educativo.

Dourado faz a seguinte referência:

> A discussão sobre o projeto político-pedagógico implica entendê-lo, portanto, como um dos principais instrumentos para a organização do trabalho e das atividades da escola e, particularmente, para a definição de sua própria organização pedagógica. Sua construção deve ser coletiva, de forma a atender as necessidades da escola e da comunidade na qual se insere (DOURADO, 2006, p. 56).

Quando o autor destaca que o PPP precisa ser entendido como um dos principais instrumentos para a organização do trabalho pedagógico, compreendo que

deve ser conhecido por todos para depois ser colocado em prática. Quando se conhece o PPP, têm-se um direcionamento, um caminho, um rumo a ser trilhado, parece que não se trabalha no vazio, porém quando não se conhece, ou se conhece superficialmente, o pedagógico fica sem um objetivo maior, sem finalidades preestabelecidas, e o documento torna-se uma mera exigência legal.

As falas dos sujeitos revelaram seus posicionamentos acerca da questão:

> AL1: Não conheço tal projeto, nunca nos foi apresentado, infelizmente, pois acredito que como alunos dessa instituição seria interessante conhecermos o que os documentos trazem a respeito do ensino.
> AL2: Não conheço o PPP, ninguém nunca nos apresentou ou conversou conosco sobre o assunto.
> AL3: Nunca foi discutido tal projeto com os alunos.
> AL4: Conheço superficialmente, está no site do instituto, procurei por minha conta, porque achei que seria importante ler algo.

A concepção de PPP defendida pelos autores analisados no decorrer deste estudo sustenta-se na construção coletiva e na ideia de que ele é a própria essência do trabalho que a escola desenvolve em um determinado contexto histórico, o que significa que cada projeto tem sua particularidade, pois representa os interesses daqueles que os construíram, incluindo os alunos.

4 CONCLUSÃO

Compreendo que a construção coletiva do PPP contribui para a formação dos alunos e fortalece os que estão envolvidos nesse processo, sendo um projeto formador que vai se estruturando passo a passo, tornando-se consistente, por isso deve contar com todos os segmentos da escola, passando por conflitos e divergências, pois não é um projeto pontual. Nas falas dos alunos, observei que o PPP do Ifma/campus São Luís-Monte Castelo foi um documento pontual, não houve uma continuidade, ou seja, os alunos que adentraram à instituição após sua construção desconhecem o documento, nunca ouviram falar, e alguns conhecem parcialmente ou superficialmente cabe destacar que é responsabilidade e compromisso da gestão da escola pensar na organização desse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 maio 2016.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DEMO, P. *Educação e qualidade*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.
DOURADO, L. F. *Gestão da educação escolar*. Brasília: Universidade de Brasília/Centro de educação a distância, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GADOTTI, M. Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã. *In*: *Salto para o futuro*: construindo a escola cidadã. Projeto Político Pedagógico/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Seed, 1998.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o Projeto Político Pedagógico como elemento articulador. *In*: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (org.). *Escola*: espaço do Projeto Político Pedagógico. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OTT, Margot. Planejamento de aula: do circunstancial ao participativo. In: Planejamento e Participação - Revista de Educação da AEC (54). Brasília: AEC, 1984.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico*: como construir o Projeto Político Pedagógico da escola. 6. ed. Instituto Paulo Freire. v. 7. São Paulo: Cortez, 2006. (Guia da Escola Cidadã).

PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. *In*: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (orgs.). *Escola*: espaço do Projeto Político Pedagógico. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento*: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. v. 1. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação. *In*: *Anais do I Seminário Nacional*, Currículo em Movimento: perspectivas atuais, Belo Horizonte, nov. 2010.