



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)**

LORAMES BISPO DOS SANTOS CRUZ

**A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE E O PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO:
UM ESTUDO DE CASO NA CRECHE ANTÔNIA MAGALHÃES**

**SALVADOR
2021**

LORAMES BISPO DOS SANTOS CRUZ

**A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE E O PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO:
UM ESTUDO DE CASO NA CRECHE ANTÔNIA MAGALHÃES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da linha IV – Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Dídima Maria de Mello Andrade.

**SALVADOR
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

C957a

Cruz, Lorames Bispo dos Santos

A escola na contemporaneidade e o projeto político-pedagógico: um estudo de caso na Creche Antônia Magalhães / Lorames Bispo dos Santos Cruz.- Salvador, 2021.

146 fls.

Orientador(a): Prof.^a Dr^a Dídima Maria de Mello Andrade.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Estadual da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC,

1.Escola. 2.Projeto Político-Pedagógico. 3.Contemporaneidade.
4.Estudo de Caso.

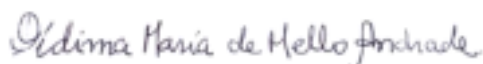
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

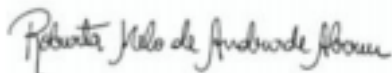
A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE E O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO NA CRECHE ANTÔNIA MAGALHÃES

LORAMES BISPO DOS SANTOS CRUZ

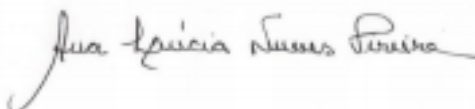
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 01 de março de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Dídima Maria de Mello Andrade
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Profa. Dra. Roberta Melo de Andrade Abreu
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Profa. Dra. Ana Lucia Nunes Pereira
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação (Currículo)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Profa. Dra. Célia Tanajura Machado
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu guia soberano e por ter me dado os melhores presentes: a vida, a minha família, os meus amigos, a sabedoria, a saúde, a força, a fé, a alegria e o amor. Obrigada Jesus, por caminhar comigo durante todo o percurso formativo.

Aos meus pais, Bernardo e Raimunda, por serem meu porto seguro e apoiadores de todos os meus projetos, sempre com incentivo, carinho, amor e dedicação, ensinando-me continuamente a ser uma pessoa melhor. Aos meus irmãos, Tácio e Carol, pela ternura e companheirismo. Aos meus grandes amores, Laura e Lucas, sobrinhos adoráveis, que amarei até a eternidade.

Ao meu esposo, Paulo Rodrigo, por ter compreendido todas as ausências e afastamentos em horas a fio nos estudos, no trabalho *online*, na pesquisa, em reunião, como também planejando e ministrando cursos.

Um agradecimento especial a minha orientadora, a professora Dra. Dídima Andrade, pela confiança, cuidado, sensibilidade, parceria, acolhimento ao meu desejo em saber mais e profundamente sobre o projeto político-pedagógico e, na qualidade de orientadora, esteve ao meu lado durante toda caminhada da pesquisa. Em verdade, esta caminhada não se resume apenas ao mestrado, estende-se por, aproximadamente, uma década, por isso, mais uma vez, muito obrigada por fazer parte da minha história!

Agradeço às professoras examinadoras pelas ricas contribuições dadas a este trabalho na qualificação e, de igual modo, na defesa. À professora Dra. Roberta Abreu, pelo convívio prazeroso e inspirador nos diálogos, projetos de extensão, pesquisa e ateliês lúdico-formativos. À professora Dra. Ana Lúcia Nunes pela honra em aceitar participar desta pesquisa e por ter conhecido tão de perto os dilemas deste município quando o assunto é educação. À professora Dra. Célia Tanajura, por quem eu tenho uma admiração especial, por ter contribuído de modo espetacular com a minha formação desde a graduação e, também, por ter me acolhido durante o processo formativo no tirocínio docente.

Agradeço a cada membro da comunidade escolar da Creche Antônia Magalhães, sujeitos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, os quais se voluntariaram a apresentar suas percepções, ideias, conceitos e demandas presentes no cotidiano escolar. Meus sinceros agradecimentos!

Aos grupos de pesquisa Umanità, Elufotec e Profanação, por tantos momentos divertidos, de aprendizagem, planejamento, estudo, produção, respeito, companheirismo e parceria, ao longo desses anos.

A todos os meus amigos, pelas boas vibrações e pela torcida a cada conquista alcançada, em evidência à Renilda, Luciane, Débora, Paula, Fernanda, Rita de Cássia, Osimara, Milena, Nilma e Najara.

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Campus I), por cada vivência proporcionada a partir deste ambiente, o qual considero a minha segunda casa e levarei para sempre em meu coração. Gratidão pela oportunidade de cursar a graduação e o mestrado.

A todos os professores da Universidade do Estado da Bahia, por terem transitado na minha vida acadêmica e, de algum modo, terem mexido com a minha forma de pensar o mundo, contribuindo em muitos momentos de formação. Minha eterna gratidão!

A minha turma do mestrado 2019.1 do PPGEduc, colegas de jornada que tive o prazer em conhecer, pela motivação, partilha de conhecimento, construção, união, risadas, em particular a Cláudia Rosa, pelas vastas interlocuções, minha dupla de percurso, denominada “Pimenta-Cominho”.

Aos meus eternos colegas de trabalho da Universidade do Estado da Bahia, aos extraordinários diretores Valdélino Silva e Adelaide Badaró, e em particular, a minha galera do financeiro-UNEB, que guardarei para sempre em meu coração. Gratidão!

Enfim, em meu ser, transborda gratidão a DEUS, por tudo que me proporcionou e por tudo que ainda viverei. Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tratou das discussões em torno da escola na contemporaneidade e das demandas para reformulação do projeto político-pedagógico de uma unidade de ensino. Assim, buscou responder a seguinte questão: **De que maneira as demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar podem impulsionar a comunidade escolar para reformulação do projeto político-pedagógico da Creche Antônia Magalhães no município de Candeias/BA?** Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar para reformulação do PPP da Creche Antônia Magalhães. Para alcance deste objetivo maior, os objetivos específicos consistiram em: a) discutir a escola e sua função frente às demandas contemporâneas; b) explorar conceitos, princípios e dimensões do projeto político-pedagógico; e c) verificar, através do grupo de discussão, o posicionamento da comunidade escolar a respeito das demandas contemporâneas e as suas implicações na reformulação do projeto político-pedagógico. As discussões teóricas aqui levantadas foram pautadas principalmente nas obras de Veiga (2004, 2010), Libâneo (1994, 2004, 2011, 2012, 2016), Gadotti (2001, 2014, 2016), Vasconcellos (2000), Padilha (2017), Saviani (1999), Pacheco (2019), Nogueira (2009), Gandin (2010), dentre outras literaturas. A pesquisa foi realizada com vinte e dois sujeitos da comunidade escolar interna da Creche Antônia Magalhães. Deste modo, foi adotada a estratégia do estudo de caso como metodologia de pesquisa, numa abordagem de natureza qualitativa, por se tratar de um contexto educacional dinâmico e ao mesmo tempo complexo, do qual a pesquisadora é parte integrante do processo, ora como sujeito e noutra assumindo o papel de pesquisadora. Em razão disso, para levantamento dos dados foi utilizado questionário, grupo de discussão e documentos como instrumentos de pesquisa. Os dados foram tratados e analisados a partir da técnica de triangulação, segundo Yin (2001). Com base nos dados produzidos, foram levantadas algumas demandas contemporâneas que apontam para a reformulação do PPP, a exemplo da formação continuada de todos os membros da comunidade escolar, a gestão democrática, a realização do planejamento participativo, a aproximação e participação das famílias nas decisões da escola e questões que envolvem diretamente a infraestrutura do espaço. Os resultados evidenciaram a necessidade de: ampliação da compreensão acerca do sentido da escola na sociedade; entendimento a cerca do PPP enquanto instrumento transformador da realidade e elemento fundamental para orientação e organização das ações do espaço escolar; postura adequada do corpo escolar, pois há falta de autonomia dos membros da instituição; construção do sentimento de pertencimento dos sujeitos, pois foi evidenciado ausência da participação da comunidade escolar externa; necessidade de abertura para o diálogo, com tempos definidos previamente para o planejamento escolar; fortalecimento e efetivação dos princípios da gestão democrática; visão ampla a respeito da compreensão das demandas que fazem parte do cotidiano da escola. Espero que este estudo sirva como incentivo para prospecção de novas pesquisas na área educacional.

Palavras-chave: Escola. Projeto político-pedagógico. Contemporaneidade. Estudo de caso.

ABSTRACT

This research dealt with the discussions around the school in contemporary times and the demands for reformulation of the political-pedagogical project of a teaching institution. Then, it tried to answer the following question: How can the contemporary demands present in school daily life drive the school community to reformulate the political-pedagogical project of the Antônia Magalhães daycare center in the municipality of Candeias / BA? This research had as main objective to analyze contemporary demands present in the school routine to reformulate the PPP of the daycare Antônia Magalhães. To achieve this greater objective, the specific objectives consisted of: a) discussing the school and its function in the face of contemporary demands; b) explore concepts, principles and dimensions of the political-pedagogical project; and c) verify, through the discussion group, the position of the school community regarding contemporary demands and its implications in the reformulation of the political-pedagogical Project. The theoretical discussions raised here were mainly based on the works of Veiga (2004, 2010), Libâneo (1994, 2004, 2011, 2012, 2016), Gadotti (2001, 2014, 2016), Vasconcellos (2000), Padilha (2017), Saviani (1999), Pacheco (2019), Nogueira (2009), Gandin (2010), among other literatures. The research was conducted out with twenty-two subjects from the internal school community of the Antônia Magalhães daycare center. In this way, the case study strategy was adopted as a research methodology, in a qualitative approach, as it is a dynamic and at the same time complex educational context, of which the researcher is an integral part of the process, sometimes as a subject and in another, assuming the role of researcher. As a result, questionnaires, discussion groups and documents were used to collect the data as research instruments. The data were treated and analyzed using the triangulation technique, according to Yin (2001). Based on the data produced, some contemporary demands have emerged that point to the reformulation of the PPP, such as the continuing education of all members of the school community, democratic management, the realization of participatory planning, the approximation and participation of families in the decisions of the school and issues that directly involve space infrastructure. The results showed the need to: increase the understanding about the meaning of the school in society; understanding about the PPP as an instrument that transforms reality and a fundamental element for guiding and organizing school activities; adequate posture of the school staff, as there is a lack of autonomy for members of the institution; construction of the subjects' feeling of belonging, as it was absence of participation by the external school community; need for openness to dialogue, with previously defined times for school planning; strengthening and implementing the principles of democratic management; broad view of understanding of the demands that are part of the school's daily life. I hope that this study will serve as an incentive for prospecting new research in the educational field.

Keywords: School. Pedagogical Political Project. Contemporary. Case study.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Organização das turmas por faixa etária..... | 34 |
| Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa | 38 |
| Quadro 3 – Categorias de análise..... | 91 |
| Quadro 4 – Autonomia do espaço escolar | 110 |
| Quadro 5 – Necessidade de formação continuada..... | 112 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Níveis de planejamento, de acordo com Libâneo (1994) | 70 |
| Figura 2 – Níveis de planejamento, de acordo com Vasconcelos (2000)..... | 70 |
| Figura 3 – Etapas de elaboração e elementos facilitadores do PPP..... | 85 |
| Figura 4 – Conhecimento dos sujeitos sobre o PPP | 101 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AC | Atividade Complementar |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CF | Constituição Federal de 1988 |
| EI | Educação Infantil |
| ELUFOTEC | Educação, Ludicidade, Formação e Processos Tecnológicos |
| FIOCRUZ | Fundação Oswaldo Cruz |
| GD | Grupo de Discussão |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PED | Plano de Estudo Domiciliar |
| PPGEDUC | Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| RMS | Região Metropolitana de Salvador |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UMANITÀ | Grupo de Pesquisa Educação e Humanidades |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 CAMINHOS DO PERCURSO METODOLÓGICO | 23 |
| 2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA | 26 |
| 2.2 O ESTUDO DE CASO..... | 28 |
| 2.3 CONTEXTO E <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA..... | 32 |
| 2.3.1 Os sujeitos da pesquisa | 37 |
| 2.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA | 39 |
| 2.4.1 Questionário | 41 |
| 2.4.2 Grupo de discussão..... | 42 |
| 2.4.3 Documentos..... | 44 |
| 2.5 CAMINHOS INICIAIS DO PERCURSO..... | 45 |
| 3 A ESCOLA FRENTE ÀS DEMANDAS DA CONTEMPORANEIDADE | 49 |
| 3.1 A ESCOLA À LUZ DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS..... | 50 |
| 3.2 A ESCOLA E SUA FUNÇÃO..... | 55 |
| 3.3 QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DA ESCOLA | 62 |
| 4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO CONJUNÇÃO DA REALIDADE DA ESCOLA | 68 |
| 4.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONCEITO E REALIDADE..... | 68 |
| 4.2 PPP E PRINCÍPIOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS..... | 75 |
| 4.3 AS DIMENSÕES DO PPP: UM ENFOQUE NO POLÍTICO E NO PEDAGÓGICO..... | 80 |
| 4.4 ETAPAS DE ELABORAÇÃO DO PPP | 84 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 90 |
| 5.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE..... | 90 |
| 5.1.1 Categoria 1 – Compreensões da escola e sua função..... | 91 |
| 5.1.2 Categoria 2 – Conhecimento do PPP pelo corpo escolar..... | 99 |
| 5.1.3 Categoria 3 – Demandas do cotidiano escolar | 106 |

| | |
|--|-----|
| 5.2 DEMANDAS, ENTRAVES E CONTRIBUIÇÕES PARA REFORMULAÇÃO DO PPP | 116 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 122 |
| REFERÊNCIAS..... | 132 |
| APÊNDICE A – Questionário | 139 |
| APÊNDICE B – Roteiro para o grupo de discussão | 143 |
| APÊNDICE C – Cronograma para realização dos encontros do grupo de discussão..... | 144 |
| APÊNDICE D – Sujeitos participantes da pesquisa | 145 |

1 INTRODUÇÃO

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (FREIRE, 1979, p. 30).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) se configura enquanto um processo de transformação do espaço escolar, que serve como referência para todos os projetos da escola, articulando-se com as políticas nacionais, estaduais e municipais, orientado por determinações legais previstas na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que visa, como princípios básicos, a flexibilidade, a autonomia, a gestão democrática e, acima de tudo, prima pela participação de todos aqueles que fazem parte do processo educativo, favorecendo, ainda, a comunicação com órgãos colegiados, com a comunidade escolar e com a sociedade de modo geral.

Com base no exposto, o PPP deve ser efetivado com a colaboração de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, isto é, professores, direção, coordenação, colaboradores técnico-administrativos, auxiliares, pessoal de apoio, pais, alunos, comunidade do entorno e/ou suas representatividades, com o objetivo de fazer com que todos se sintam parte integrante e corresponsável pelas ações propostas pela coletividade.

É recorrente encontrar literaturas que reforçam a importância da participação de toda comunidade escolar na construção e consequente revisão do PPP, muito embora, alguns autores como Padilha (2017), Gandin (2010) e Nogueira (2009), chamam a atenção para alguns dos diversos motivos que levam à ineficácia dos planejamentos ou a não efetivação destas ações de construção ou revisão do PPP, nas escolas de modo geral, e que, muitas vezes, são explicitados pelos sujeitos da escola. São eles: falta de tempo, de direcionamento, pouca compreensão sobre o que vem a ser o PPP, ausência de consciência crítica, excesso de formalismo. E assim, frente a esses argumentos, a comunidade escolar acaba postergando as discussões sobre questões relevantes da escola, do ensino, dos profissionais, da gestão e da comunidade do entorno.

Deste modo, as etapas anteriores de um processo de organização do projeto político-pedagógico e o papel dos membros da comunidade escolar precisam ser

mais bem compreendidos, levando em consideração que as escolas têm a incumbência de cumprir a meta de formação do sujeito integral, ou seja, formação de sujeitos com diferentes habilidades e competências para a vida em sociedade.

Neste aspecto, entendo o PPP como resultado de uma coletividade, marcado pela diversidade de pessoas, opiniões e pensamentos, com vistas à melhoria da qualidade da educação, dos educandos, da escola e dos seus profissionais. De acordo com Gadotti (2014), sem a participação da sociedade na escola não será possível melhorar a qualidade da educação. Portanto, faz-se necessária a criação de espaços de deliberação coletiva, com participação popular, baseada em princípios da gestão democrática. Vale esclarecer que o termo “participação popular” diz respeito à participação efetiva da população na tomada de decisão em questões que envolvem a esfera pública.

Diante do exposto, não se pode desconsiderar que a própria ação de reunião para discutir o projeto político-pedagógico representa uma difícil tarefa ao ambiente escolar, o que ocasiona muitas vezes a não consumação ou, até mesmo, a construção de uma proposta sem a coletividade, com a finalidade apenas de compor documentos institucionais burocráticos que acabam por não trazer transformações ao ambiente escolar.

O interesse por pesquisar sobre projeto político-pedagógico surgiu após minha inserção no espaço educacional. Em verdade, é possível dizer que o interesse por pesquisar o referido objeto em profundidade é fruto de uma caminhada desde o período da graduação em Pedagogia, por meio dos debates realizados em sala de aula, palestras, seminários, eventos, fóruns e, principalmente, na disciplina de Estágio Supervisionado II, que teve como ênfase discutir a gestão escolar e o projeto político-pedagógico.

Ainda na mesma disciplina citada, foi possível conhecer e discutir sobre PPP, por meio da sua construção para uma escola “fictícia”. Tal vivência foi oportunizada como estratégia para finalização da referida disciplina, haja vista que as visitas à escola (no período do estágio) foram suspensas por conta de uma greve dos professores da rede municipal de Salvador.

Dessarte, como culminância deste componente curricular, foi realizado o seminário “O pedagogo e a gestão: diferentes possibilidades”. Através desse seminário, de maneira participativa, foram pensados e discutidos todos os tópicos que contemplam um projeto político-pedagógico, para daí então conhecê-lo também

na prática. Essas experiências contribuíram para minha formação pessoal e profissional ao longo desses anos, e agregaram valor ao percurso formativo.

Cabe aqui frisar que o projeto político-pedagógico de uma unidade escolar, na maioria das vezes, não é de fácil acesso, pois, durante o curto período de visita feito à escola, no decurso do estágio supervisionado, solicitei o PPP da unidade, pois discutia sobre gestão e PPP na disciplina de estágio, e desejava vê-lo. No entanto, a coordenação e a direção da instituição apresentaram inúmeros motivos para não disponibilizar o documento. A saída utilizada pela equipe gestora foi alegar que o mesmo estava em processo de reformulação e avaliação.

Em virtude disso, percebi que essa justificativa como saída, ou válvula de escape, para não apresentar o PPP é um fato recorrente, pois o mesmo argumento foi utilizado por outras escolas aos demais colegas da turma de estágio. Ao final da disciplina, por meio das discussões teóricas que foram oportunizadas, como também nas atividades realizadas ao longo das etapas de construção coletiva do PPP fictício, percebi a relevância do planejamento participativo para que as escolas possam alcançar bons resultados diante das metas e objetivos estabelecidos, com fins no diálogo e na solução de problemas. Contudo, é importante ressaltar que o PPP não dá conta de resolver todos os problemas da escola, mas, de todo modo, ele busca sistematizar ações necessárias para enfrentamento das demandas existentes e organização do espaço escolar.

Nesta perspectiva, desde que fui aprovada no concurso público, em 2016, para a Secretaria da Educação do Município de Candeias (BA), passei a conhecer a realidade da educação e, mais especificamente, da escola colocada em questão aqui neste estudo, a qual apresenta em seus arquivos um PPP que está desatualizado há mais de quatorze anos.

Esse quadro contraria as literaturas que discutem sobre o projeto político-pedagógico, posto que ele necessitaria ser revisitado constantemente e sua reformulação não poderia ultrapassar o período máximo de dois anos em execução, já que a cada ano ocorrem mudanças no perfil dos educandos que a escola atende, mudança nas metas de aprendizagens e aprovação, dentre outras questões específicas de cada escola.

Portanto, a revisão contínua do PPP é necessária pelo simples fato de sua sistematização nunca ser definitiva. Há necessidade de seu aperfeiçoamento ao longo de uma caminhada semestral ou anual e/ou, também, de acordo com as

necessidades da comunidade escolar, tendo em vista que este instrumento poderá fornecer *feedback* à instituição por meio de mecanismos de avaliação participativa.

O que faz com que uma escola esteja com o PPP tão desatualizado? As razões que levaram a essa situação na Creche Antônia Magalhães podem ser várias, mas pressuponho que um dos motivos perpassa um longo período em que o PPP era visto apenas como uma simples exigência burocrática e, por isso, não se deu a devida importância à sua reformulação.

Por conviver na escola, conheço algumas questões. Uma delas é que o PPP já teve algumas tentativas de reformulação. Ao todo, já foram feitas seis tentativas para discussão coletiva do projeto político-pedagógico; no entanto, não se conseguiu chegar à construção de um PPP que se consolide como instrumento norteador das ações da escola. Alguns dos desafios percebidos foram: a alta rotatividade dos profissionais da unidade de ensino, por motivo de licença médica, prêmio ou mudança de unidade; profissionais contratados por processo seletivo simplificado; ausência de formação pedagógica, pois 40% dos profissionais não têm formação acadêmica e isso pode estar relacionado ao desconhecimento evidenciado em relação ao PPP; falta de informação sobre o histórico da escola; a baixa participação dos pais na escola; ausência de uma associação ou conselho de pais; dentre outros.

Nesta caminhada, é perceptível que existem desafios a serem enfrentados nos aspectos que envolvem a participação como princípio constitutivo da gestão democrática. Muito recentemente, cerca de dois anos, diante da carência de reformulação do PPP, a comunidade escolar da Creche Antônia Magalhães¹ foi convidada pela equipe da gestão para discussão coletiva do PPP vigente (o qual, como já foi dito, encontra-se desatualizado).

No entanto, houve pouco estímulo por parte dos profissionais em dialogar a respeito do instrumento (processo dinâmico) que se destina a traduzir a identidade da escola. Não é possível atestar, mas essa atitude pode vir a evidenciar o desconhecimento por parte de muitos professores sobre concepção, finalidade, critérios e princípios indispensáveis para reformulação do PPP.

Deste modo, ainda de forma inicial, foi possível perceber que existe uma barreira, um nó, um entrave, o qual pode ser considerado como um limite que se faz presente neste contexto para que o PPP não seja reformulado, de acordo com o

¹ Nesta pesquisa, a escola foi nominada conforme registro no Censo Escolar. Assim, utilizei o nome Creche em maiúsculo por considerá-lo nome próprio, associado a nome de pessoa.

atual perfil da escola. Portanto, é perceptível a necessidade de as escolas atualizarem seus projetos político-pedagógicos de forma dialógica, coletiva e participativa, com a colaboração de todos os membros da comunidade escolar para, igualmente, reafirmar ainda mais a importância de reformulação do PPP para atender às necessidades educativas na busca de melhorias na qualidade da educação, no caso específico, a educação pública.

Após Exame de Qualificação, a pesquisa ganhou outro norte: precisei rever a perspectiva na qual o objeto estava sendo abordado; neste aspecto, precisei trazer a escola para o centro do debate, recorrendo à comunidade escolar para levantamento e produção dos dados. Foi necessário também modificar a estratégia metodológica e os instrumentos utilizados no trato com os sujeitos da pesquisa, devido ao cenário de pandemia que acometeu a população mundial.

Nessa intenção e com base no contexto apresentado, surgiu o problema desta pesquisa, exposto na seguinte questão: **De que maneira as demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar podem impulsionar a comunidade escolar para reformulação do projeto político-pedagógico da Creche Antônia Magalhães no município de Candeias (BA)?**

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar para reformulação do PPP da Creche Antônia Magalhães. Por conseguinte, a partir desse objetivo geral, procurei explicitar os objetivos específicos. São eles:

- a) discutir a escola e sua função frente às demandas contemporâneas;
- b) explorar conceitos, princípios e dimensões do projeto político-pedagógico;
- c) verificar, através do grupo de discussão, o posicionamento da comunidade escolar a respeito das demandas contemporâneas e as suas implicações na reformulação do projeto político-pedagógico;

Nesse sentido, teve destaque especial nesta pesquisa a escola, o projeto político-pedagógico e a contemporaneidade, pois foram estas as categorias para as quais a problemática do objeto investigado direcionou tal enfoque. Portanto, para discussões teóricas sobre escola, utilizei Freitag (2005), Saviani (1999), Libâneo (2011, 2012, 2016), Pacheco (2019), dentre outros. Como referencial teórico a respeito do PPP, contei com as contribuições trazidas por Veiga (2004, 2010), Gadotti (2001, 2014, 2016), Vasconcellos (2000), Padilha (2017), Nogueira (2009), Gandin (2010), entre outros. Tais autores colaboram de forma significativa para se

chegar a um entendimento sobre projeto político-pedagógico, pois explicam seu conceito e finalidade enquanto planejamento global da instituição, problematizam o contexto escolar, a gestão democrática, o grau de envolvimento da comunidade escolar nas questões educacionais e, além disso, discutem o PPP como instrumento de transformação da educação e das práticas pedagógicas.

Para fundamentar as interlocuções sobre contemporaneidade, elegi autores basilares como Agamben (2009), Lima Junior (2015), Pacheco (2019), Marques (2000), dentre outras literaturas complementares, fundamentais para compreensão do “conceito” da contemporaneidade, suas características, histórico e, principalmente, a relação da contemporaneidade com o campo da educação.

Neste contexto, pautei a estrutura metodológica desta pesquisa no estudo de caso de abordagem qualitativa, através do diálogo com Yin (2001), Lüdke e André (1986), André (2013), Bogdan e Biklen (1994), Alves-Mazzotti (2006) e outros. Por meio desta estratégia, busquei analisar fenômenos sociais, contemporâneos e sua inter-relação nos espaços escolares, levando em consideração as demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar para reformulação do PPP.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, realizei, inicialmente, um levantamento dos trabalhos publicados na área do tema/objeto desta investigação. Por ora, fiz o mapeamento de produções que foram construídas por esforços de outros pesquisadores com intuito de tomar ciência sobre o que já foi produzido acerca do projeto político-pedagógico. Acredito que este mapeamento foi fundamental, pois me permitiu dar contornos e delimitar o objeto, suas categorias, ampliar o referencial teórico, evitar a repetição de abordagens presentes em trabalhos já publicados e, sobretudo, verificar aspectos relevantes para perceber como o PPP vem sendo abordado, quais estratégias metodológicas vem sendo utilizadas, quais demandas contemporâneas estão sendo destacadas e, ainda, comprovar ou não as inquietações iniciais apresentadas nesta pesquisa.

Por isso, esse movimento de buscas por pesquisas correlatas pode ser considerado como o exercício do conhecer ou estado do conhecimento. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área”, contribuindo para trazer algo novo para a pesquisa. Portanto, o levantamento de pesquisas correlatas ajuda o pesquisador a estabelecer conexões e embasar suas análises a partir de visita ao referencial teórico presente nas pesquisas.

Para tanto, utilizei como estratégia de localização das produções científicas (teses e dissertações) os seguintes bancos de dados, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Domínio Público² e, ainda, para complementar o levantamento, fiz buscas de artigos no portal Scielo³. Deste modo, estabeleci como período limite de publicação o prazo de quinze anos, isto é, as produções científicas socializadas entre o ano de 2005 até o ano de 2019.

Primeiramente, gostaria de frisar que os descritores ou parâmetros de registro de dados utilizados para localizar as produções nesta área circularam em torno do termo projeto político-pedagógico, com o propósito de tornar a busca mais assertiva. Todavia, é válido ressaltar, também, que ocorreram variações nas buscas, e conseqüentemente no total de produções encontradas, quando se colocou ou retirou o hífen, após a palavra político e antes da palavra pedagógico. Isso foi evidenciado no momento das buscas realizadas nos portais citados acima. Contudo, apresento nesta seção o total de produções localizadas.

No banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrei, de forma rápida e precisa, as informações sobre teses e dissertações, isto porque esta plataforma reúne um arcabouço de produções acadêmicas referente aos repositórios dos programas de pós-graduação de todo o Brasil, aqueles que mantêm vínculo com a BDTD.

Com base no exposto, encontrei uma quantidade significativa de produções sobre o tema, totalizando 168 trabalhos, defendidos entre o período de 2005 a 2019, sendo 139 dissertações e 29 teses. Mas meu intuito era localizar trabalhos que se aproximassem do meu objeto ou, propriamente, que tivessem relação com a educação infantil, no segmento creche, como sugerido pelos membros da banca de qualificação.

Então, foi necessário fazer diversas leituras e os devidos refinamentos. Após delineamento, dentre as 168 produções acadêmicas, apenas cinco trabalhos dissertativos se aproximaram das discussões a respeito do escopo desta pesquisa e, conseqüentemente, eu os selecionei para leitura na íntegra. Neles foram encontrados elementos que colocavam em evidência a educação infantil (creche), as

² Biblioteca digital desenvolvida em software livre. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>. Acesso em: 20 maio 2020.

³ Biblioteca Eletrônica Científica Online - SciELO abrange uma coleção selecionada de revistas científicas brasileiras. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

demandas do cotidiano escolar e a necessidade de reformulação do PPP, conforme exposição a seguir.

Frazen (2018) tratou do projeto político-pedagógico e a gestão democrática na educação infantil (EI) por meio de diálogos formativos com a Secretaria de Educação, diretores e professores das três escolas de EI da rede, utilizando-se da metodologia de círculos dialógicos investigativo-formativos, tendo em vista a carência do município em atender ao segmento creche. Esta pesquisa teve como objetivo realizar o processo de discussão dialógica para a construção de documento orientador do PPP da EI da rede municipal de ensino de Toropi (RS), em que a autora aponta como demandas contemporâneas: garantia e expansão do atendimento da EI, com base nos marcos legais, gestão democrática e participativa, atendimento às especificidades da infância, educação de qualidade, reflexão sobre a realidade da escola, dentre outros aspectos.

Vieira (2015) abordou o PPP a partir da participação e protagonismo dos sujeitos da comunidade escolar no cotidiano de uma creche. Por meio da realização de uma pesquisa-intervenção com 42 sujeitos, foi proposto, pela pesquisadora, analisar qual a percepção dos (as) funcionários (as) sobre suas ações cotidianas envolvidas na elaboração e no andamento do PPP da creche, que possibilitam a participação e o seu protagonismo (deles) nesse processo. Assim, foi utilizado como procedimento metodológico a roda de conversa com os sujeitos da pesquisa. Logo, Vieira (2015) destacou como demandas a serem discutidas: a autonomia da escola e dos sujeitos da comunidade escolar, gestão democrática, formação continuada, valorização profissional, participação coletiva e protagonismo dos sujeitos nas discussões do projeto da creche.

Por outro lado, Burger (2014) discutiu o PPP no contexto de creche a partir da importância da formação continuada em serviço dos profissionais que não estão diretamente ligados à docência, verificando qual lugar essa formação ocupa no PPP, num universo de seis creches. Esta pesquisa buscou identificar se o PPP de cada creche apresenta propostas de ações formativas em serviço que tenham como finalidade a atuação consciente do pessoal não docente. A autora, por meio do levantamento bibliográfico e da análise documental, fez articulações entre a teoria e a prática para mostrar a necessidade do detalhamento das ações formativas no PPP.

Diferentemente dos estudos anteriores, a discussão em torno da construção do PPP defendida por Evangelista (2007) não se refere ao segmento creche, entretanto, se dá numa unidade de educação infantil direcionada ao atendimento da pré-escola. A autora buscou identificar no plano teórico os elementos que constituem o projeto político-pedagógico para a orientação e construção do referido projeto na unidade escolar. Deste modo, utilizou a pesquisa-ação como metodologia, a fim de promover um trabalho integrador para solução de problemas objetivos do cotidiano escolar, por meio das discussões e construção do PPP da escola. A autora evidenciou em sua pesquisa algumas demandas como: autonomia, gestão democrática, participação dos pais na escola, formação continuada para professores, reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos do PPP.

Silva (2019), recentemente, partiu das discussões a respeito da educação estética, que muito tem a ver com as experiências apropriadas pelo corpo através da arte nos espaços educativos, para relacionar a importância desta abordagem no contexto de creches, para construção dos currículos. Assim, a autora buscou nos PPPs indícios da presença da educação estética. A pesquisa teve como objetivo basilar compreender os aspectos da educação estética presentes nos PPP de seis centros de educação infantil que atuavam com crianças de zero a três anos em Blumenau (SC). Silva (2019) conduziu sua investigação recorrendo à pesquisa documental para produção dos dados. Ao final da pesquisa, a autora constatou que os PPPs analisados não expressam a intencionalidade com as crianças em etapa de creche, como também o termo educação estética não apareceu em nenhum dos PPPs.

Considerando o que já foi pesquisado até aqui, no portal domínio público localizei 33 pesquisas publicadas na íntegra. Na primeira busca, na área do conhecimento educação, encontrei 19 pesquisas a partir do descritor “projeto político-pedagógico” (com hífen), sendo 02 teses e 17 dissertações, defendidas entre o período de 2006 e 2009. Em nova busca, utilizando o descritor projeto político pedagógico (sem hífen), encontrei outras 14 novas pesquisas, todas eram dissertações, defendidas entre os anos de 2007 e 2010.

Entretanto, dentre as 33 pesquisas encontradas com a busca, apenas quatro se referem à educação infantil, sendo 01 tese e 03 dissertações. A tese é específica do segmento creche. Nela, Garcia (2008) trata a respeito da relação entre a implementação do PPP e a cultura organizacional. De acordo com a autora, as

ações suscitadas pelo PPP podem impulsionar os sujeitos a desenvolverem práticas, valores e sentidos para além da cultura instituída, consolidando o desenvolvimento da autonomia escolar. A pesquisa teve como objetivo compreender a organização escolar em suas múltiplas formas culturais, construídas ao longo da história dos sujeitos e da instituição, influentes na elaboração e implementação do PPP.

Já no portal Scielo, busquei por artigos que trouxessem em seu pleito discussões sobre o PPP no âmbito escolar e, principalmente, no segmento em questão, dentro do recorte temporal de 2005-2019 estabelecido para as buscas. Contudo, dos 24 artigos localizados, não identifiquei nenhuma produção científica relacionada ao PPP em creches. Isso demonstra a necessidade de se ampliar as investigações neste campo. Além disso, cabe destacar que nas buscas por produções científicas, localizei apenas uma dissertação que fala sobre questões próprias do município de Candeias (mas não aborda o PPP), referenciada na obra de Nascimento (2014), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Portanto, é possível inferir que a região de Candeias é pouco favorecida por pesquisas “formais”, e assim evidencia ainda mais a relevância deste estudo.

Estruturalmente, a pesquisa está organizada em seis seções. Desta forma, a primeira seção, a qual nomeei de **introdução**, trouxe experiências a respeito da minha vivência acadêmica e profissional com o PPP, da aproximação e delineamento ao objeto de pesquisa e, também, contextualizei alguns dos desafios encontrados na Creche Antônia Magalhães para reformulação do PPP, os quais deram sustentação à relevância deste estudo, ao passo que, também, encaminharam à problemática e aos objetivos da pesquisa.

A segunda seção refere-se aos **caminhos do percurso metodológico**. Nela descrevi a natureza da abordagem da pesquisa qualitativa, a aderência metodológica do objeto à estratégia do estudo de caso, como caminho para alcance dos objetivos propostos e, assim, tracei os passos que foram percorridos, bem como os instrumentos selecionados neste estudo, descrevendo *lócus* e sujeitos da pesquisa.

A escola frente às demandas da contemporaneidade, terceira seção deste estudo, discute, primordialmente, a escola e sua função nos dias atuais, faz um passeio pelas tendências pedagógicas para entender qual foi o papel da escola

em cada modelo de sociedade, ao tempo que busca aproximar o conceito de contemporaneidade com vistas nas demandas do cotidiano escolar.

A quarta seção, intitulada de **o projeto político-pedagógico como conjunção da realidade da escola**, aprofunda as discussões sobre o PPP, explorando seus conceitos, princípios e dimensões, deixando claro que o planejamento escolar é responsável por nortear todas as ações do ambiente educacional, enfatizando os princípios político-pedagógicos que embasam as práticas pedagógicas, servindo como articulador entre a escola e a comunidade, ao passo que permite aos sujeitos refletirem sobre a realidade da escola. Para isso, busquei aporte teórico de autores como Libâneo (1994, 2004, 2011, 2012, 2016), Veiga (2004, 2010), Gadotti (2001, 2014, 2016), Vasconcellos (2000), Gandin (2010), Padilha (2017) e Nogueira (2009), nesta ordem de relevância, para apresentar uma discussão consistente.

Na quinta seção **resultados e discussões**, propus uma análise das demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar, considerando as falas dos sujeitos, com base no levantamento dos dados produzidos através do questionário, grupo de discussão e documentos, fontes de evidências principais, estabelecendo a análise a partir da triangulação dos dados. Ainda, recorri à literatura e documentos secundários para interlocuções em relação às categorias que emergiram durante a produção dos dados da pesquisa.

A sexta e última seção está destinada às **considerações finais**. Portanto, apresentei verificações incididas após a análise dos dados colhidos durante a pesquisa, a partir da interlocução entre os sujeitos e a pesquisadora, à luz da contribuição dos aportes teóricos etc. Desse modo, sintetizei as discussões sobre a escola, o PPP e a contemporaneidade, sem a pretensão de esgotar as discussões sobre as temáticas trazidas nas categorias desta pesquisa.

2 CAMINHOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2009, p. 89).

A epígrafe que abre esta seção nos aproxima da real essência de uma pesquisa, isto é, da ideia que a construção de conhecimento se dá numa tessitura entre pensamentos, certezas, dúvidas, contradições, hipóteses, que, ao serem colocados no centro da investigação e em interação com outros sujeitos, deixam de ser algo apenas de um pensamento isolado, reduzido, e passam a ser uma construção conjunta, ampliada, composta por diversos olhares.

O “tecido junto” ou “tecer junto” apontado por Morin (2009) é, efetivamente, pensar a ação de pesquisar como um jogo complexo, não cabendo em uma atividade solitária, reducionista, fragmentada. Portanto, o ato de pesquisar exige trocas com o orientador, com colegas do grupo de pesquisa, com professores examinadores, com autores eleitos para fundamentar as argumentações e, também, com os sujeitos participantes da pesquisa. E, neste entrelaçar, os fios do conhecimento vão sendo construídos a partir do pensamento complexo dos sujeitos e da sua relação com o mundo.

Logo, a pesquisa é um processo interativo carregado de complexidades, pois envolve pessoas, contextos, realidades, histórias de vida, subjetividade, formação, dentre tantas outras variáveis que encaminham os rumos da ação investigativa para a compreensão do objeto pesquisado.

Assim, a complexidade demanda a eleição de estratégias dinâmicas, diversas e orgânicas para trilhar caminhos mais promissores para alcance tanto dos objetivos como dos sujeitos, para escolha dos aportes teórico-metodológicos e apresentação de resultados satisfatórios, coesos, críticos, atendendo ao rigor e credibilidade da pesquisa científica.

Deste modo, Yin (2001, p. 21) defende que uma investigação característica de um estudo de caso “[...] surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos [...]”, preservando suas características significativas. Em concordância, Alves-Mazzotti (2006) afirma que os estudos de caso são revestidos de grande complexidade; desta maneira, não é possível enxergar os fenômenos sociais fora de

sua complexidade. Por sua vez, Morin (2009) diz que a complexidade não é um problema novo, ela faz parte do pensamento humano e das relações existentes no mundo. Por conseguinte, entender o contexto é o primeiro passo para situar a pesquisa na contemporaneidade.

Nesse sentido, cabe dizer que esta pesquisa teve o seu caminho metodológico modificado em virtude de uma mudança radical no contexto do seu *locus* e desta pesquisadora, devido a uma terrível doença denominada Covid-19, causada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus), que, segundo o portal do Ministério da Saúde, causa infecções respiratórias, podendo ser transmitido através de gotículas salivares e pelo contato. Em onze de março de dois mil e vinte, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia⁴, conforme site da Organização Pan-americana da Saúde (OPAS, 2020).

Em decorrência dessa situação epidemiológica, devido à rápida disseminação do vírus, várias medidas sanitárias foram adotadas pelos governantes, em escala mundial para diminuir a contaminação. Deste modo, no Brasil, a partir de março de 2020, com a confirmação da chegada do vírus ao País, também houve necessidade de suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino, controle da circulação de pessoas para evitar possíveis aglomerações e deslocamento desnecessário nas ruas, fechamento de estabelecimentos não essenciais, posteriormente, exigindo medidas mais rígidas de isolamento social⁵, como pontua o plano de contingência da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2020).

Então, em todo o mundo, a chegada do vírus exigiu repensar a forma como habitualmente vínhamos conduzindo as nossas atividades vitais. Diante deste contexto, no qual ainda nos encontramos e que por ele somos afetados, desde

⁴ Segundo a OMS, uma pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. O termo é utilizado quando uma epidemia – grande surto que afeta uma região – se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Fonte: Site da Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/coronavirus-saiba-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 24 maio 2020.

⁵ O **isolamento social** é o ato de separar um indivíduo ou um grupo do convívio com o restante da sociedade. Esse isolamento pode ser voluntário ou não. Quando há uma **força maior**, seja imposta pelo governo, seja por uma situação de guerra ou pandemia, ou até mesmo um toque de recolher provocado pela violência urbana, o **isolamento é forçado**. Quando o próprio indivíduo ou grupo se isola voluntariamente, por questões de saúde mental (em consequência de depressão, por exemplo), por questões pessoais ou por questões religiosas, há um **isolamento social voluntário**. Estas são informações apresentadas pelo professor de sociologia Francisco Porfírio, retiradas do site <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/isolamento-social.htm>. Acesso em: 29 maio 2020.

então, foi preciso pensar estratégias outras para dar seguimento a esta pesquisa, após o Exame de Qualificação, a despeito de grande parte de elementos apresentados à banca, no final de dezembro de 2019, terem sido aprovados. Tais modificações se tornaram, contudo, necessárias, visto que algumas estratégias anteriores implicavam em ações presenciais, com a escola em funcionamento regular.

Dessa forma, a presente pesquisa utilizou o estudo de caso como uma estratégia para produzir conhecimento a partir dos meios, ferramentas e recursos disponíveis no momento, adaptando instrumentos necessários para interpretação do objeto de estudo.

Portanto, para revestir a pesquisa de características específicas em relação à sua natureza, busquei, por meio da abordagem qualitativa, construir caminhos que pudessem respaldar a seguinte questão: **De que maneira as demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar podem impulsionar a comunidade escolar para reformulação do projeto político-pedagógico da Creche Antônia Magalhães no município de Candeias (BA)?**

A partir da questão de pesquisa, tracei como objetivo geral deste estudo: analisar demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar para reformulação do PPP da Creche Antônia Magalhães.

Este objetivo geral desencadeou os seguintes objetivos específicos:

- a) discutir a escola e sua função frente às demandas contemporâneas;
- b) explorar conceitos, princípios e dimensões do projeto político-pedagógico;
- e
- c) verificar, através do grupo de discussão, o posicionamento da comunidade escolar a respeito das demandas contemporâneas e as suas implicações na reformulação do projeto político-pedagógico.

Neste caminhar, foi necessário um aprofundamento dos estudos metodológicos para conduzir a pesquisa por meio da abordagem qualitativa e entender, também, a estratégia que pautou a pesquisa, isto é, o estudo de caso, bem como os instrumentos selecionados para produção dos dados. Sendo assim, os instrumentos foram: questionário, grupo de discussão e documentos. Adiante, aprofundei as características desses elementos e sua utilização. Ainda nesta seção, além das discussões sobre tipo de abordagem, escolhas metodológicas e instrumentos da pesquisa, apresentei uma caracterização da cidade de Candeias,

do contexto escolar em que surgiu a problemática desta pesquisa, justifiquei a escolha pelo *locus* e evidenciei os sujeitos da pesquisa.

2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

No tocante à abordagem qualitativa, o final do século XIX foi decisivo para o campo da pesquisa, pois, a partir da preocupação de alguns estudiosos das ciências sociais em relação aos rumos metodológicos dos tipos de pesquisas vigentes, outros posicionamentos começaram a surgir no que diz respeito aos estudos sobre o homem e a vida em sociedade. Nesse sentido, as pesquisas qualitativas buscam interpretar a realidade de modo dinâmico, considerando aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que, de alguma forma, podem interferir nos fatos de um determinado contexto ou, propriamente, na relação entre o sujeito e o mundo. Assim, a abordagem qualitativa adotada para esta investigação se estabeleceu pela relação dinâmica entre a pesquisa e o objeto de estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa toma o espaço natural como fonte direta de dados e permite ao pesquisador acessar o local da investigação para melhor compreender as interações que ali ocorrem. Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994), observar os eventos em seu ambiente habitual revela uma preocupação do pesquisador com o contexto, ao tempo que valoriza a história do espaço onde a pesquisa está sendo realizada.

De acordo com André (2013, p. 97),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Com base nessa afirmação, a perspectiva desta pesquisa foi qualitativa porque procurou analisar o fenômeno a partir da percepção dos sujeitos sobre aspectos que estão presentes no cotidiano escolar. Com efeito, a abordagem qualitativa é rica em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com os participantes e com o contexto. Esta é outra característica mencionada por Bogdan e Biklen (1994), pois a descrição dos detalhes vai dando forma à pesquisa e se analisa o caso como ele é. Com isso, há uma ênfase no processo.

Dentre as características apresentadas, Bogdan e Biklen (1994) também dão destaque à análise dos dados da pesquisa qualitativa a partir de uma tendência indutiva, pois levam em consideração que os dados não estão prontos; todavia, eles são constituídos com base na delimitação do estudo e nas informações encontradas no campo da pesquisa; eles são produzidos, portanto.

Nessas circunstâncias, André (2013) diz que a delimitação dos focos da investigação é crucial, pois não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno, sendo imprescindível a seleção dos aspectos mais importantes, com eleição de instrumentos para produção dos dados.

Nesse sentido, por se tratar de uma pesquisa que, de modo geral, contribui para melhoria dos processos que estão diretamente ligados à caracterização da unidade escolar, visa à interlocução com os sujeitos, à qualidade da educação, aos projetos coletivos, à ação educativa; torna-se mais apropriada a adoção de uma abordagem qualitativa, considerando que essa abordagem nos permite questionar a realidade, sem deixar de lado as singularidades e a própria história dos sujeitos.

Na pesquisa qualitativa, os sujeitos são convidados a expor seus pontos de vistas a partir de suas subjetivações, sem a pretensão de quantificar dados, e o pesquisador cumpre um papel fundamental neste processo, não cabendo neutralidade ou isenção de juízos de valor por parte do pesquisador quanto ao objeto estudado, pois, como asseveram Lüdke e André (1986, p. 5), “[...] o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências”.

As discussões em torno do projeto político-pedagógico envolvem prioritariamente os sujeitos e seus potenciais criativos, sua singularidade, e assim permitem a diversidade entre os participantes, a heterogeneidade de opiniões, o estabelecimento de vínculos formativos, dentre outras questões.

Nesta amplitude, fazer pesquisa é a todo o momento tentar equilibrar a conjunção entre escolhas teóricas e escolhas de vida. Sobre este aspecto, considero ser importante destacar que a subjetividade permeia todo o processo formativo e na contemporaneidade há essa valorização, o que consente ao pesquisador inferir sobre determinados aspectos, a partir daquilo que ele acredita; ou seja, na medida em que proponho caminhos para condução da pesquisa, pautados em reflexões teóricas pertinentes e/ou da forma como penso que os processos podem ser melhor aproveitados, tudo isso reflete uma caminhada pessoal de formação e um desejo em

contribuir para melhoria da educação e do espaço escolar. Esse elemento de ligação dá o tônus da qualidade da pesquisa, como afirma Galeffi (2009, p. 65): “[...] a qualidade não é algo que se possa adquirir por meio de acúmulos de conhecimentos e técnicas, pois é algo inerente ao processo de maturação total dos indivíduos humanos concretos”. Neste caso, cabe ao próprio sujeito trilhar caminhos investigativos.

Do mesmo modo, outro fator que pode proporcionar qualidade, nesta pesquisa, é a ética atribuída aos processos investigativos, ao resguardar a identidade dos sujeitos e assegurar o sigilo das informações prestadas. Igualmente, a ética prima pelo respeito aos fenômenos como eles se apresentam; ou seja, aquilo que é o real não pode ser afastado ou desassociado do objeto e do olhar crítico do pesquisador.

Em alguns momentos será necessário o afastamento do objeto para poder mensurar seu estranhamento, pois “[...] estranhar é ver de forma diferente aquilo que os indivíduos que participam da investigação veem como o mesmo” (PIMENTEL, 2009, p. 134), ou como algo comum, desnecessário, e só a partir desse estranhamento o pesquisador poderá produzir condições para interpretar o objeto criticamente.

De acordo com Pimentel (2009), essa interpretação percorre uma caminhada entre o observado, o pensado e o vivido e a partir desse cruzamento se cria o rigor na busca de aproximações entre o empírico e o teórico. Com base nessas preocupações, é necessário que a relação entre pesquisador e participante seja transparente, carregada de confiança e colaboração para conduzir de forma ética e efetiva o trabalho de investigação, muito embora minha condição de pesquisadora e membro da comunidade escolar favorecesse a aproximação com os sujeitos da pesquisa, o entendimento da realidade escolar, a elaboração de estratégias para levantamento dos dados, dentre outros aspectos.

De acordo com Pimentel (2009), o envolvimento do pesquisador com o seu campo de investigação alimenta os processos de pesquisa, prolonga o contato com os sujeitos pesquisados, contribui para a valorização dos significados atribuídos pelos sujeitos sobre o fenômeno e, sobretudo, facilita o trabalho de descrição dos dados.

2.2 O ESTUDO DE CASO

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso teve sua origem nas áreas da

Medicina e da Psicologia, apresentando uma finalidade clínica para análise e explicação de uma patologia individual a partir da exploração intensa em torno de um único caso. No passado, acreditava-se equivocadamente que o estudo de caso era apenas um tipo de projeto quase experimental, entendido como um projeto somente de pós-teste único, que se utiliza de subconjuntos ou variantes, já usados em outras estratégias, como experimento, para se chegar aos mesmos resultados.

Mais tarde, sendo utilizado como método de estudo pelas ciências sociais, o estudo de caso perdeu sua característica investigativa exclusiva de caso único de indivíduos e passou a ser amplamente utilizado para análise de organizações ou comunidades, levando em consideração que os estudos de caso têm uma proposição objetiva na definição da escolha dos sujeitos, dos procedimentos de escolha dos instrumentos da pesquisa, produção, tratamento e análise dos dados.

De acordo com André (2013), foi somente nos anos de 1980 que o estudo de caso ganhou sua personificação qualitativa, em um sentido mais abrangente, ao focar um fenômeno particular em profundidade, e levar em consideração seu contexto e suas múltiplas dimensões. Assim, “[...] estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo” (ANDRÉ, 2008, p. 16), que conduz à produção de novos conhecimentos, que tem valor em si mesmo.

Segundo Yin (2001), geralmente, o estudo de caso é escolhido como estratégia de pesquisa quando: a) *do tipo de questão de pesquisa*; b) *do pouco controle sobre os eventos comportamentais*; c) *o foco se encontra em fenômenos contemporâneos*. Ou seja, a escolha da estratégia se dá em função do tipo de problema a ser estudado. A partir do que demanda o objeto, a questão e o contexto da pesquisa, o estudo de caso é visto como a melhor possibilidade e/ou estratégia para análise do fenômeno: demandas contemporâneas para reformulação do projeto político-pedagógico numa unidade de ensino, pois é possível aprofundar o entendimento sobre uma realidade. Assim sendo, analisei os eventos para poder interpretá-los, mas reforço que não possuo controle sobre eles.

O estudo de caso possibilita ao pesquisador enxergar um fenômeno de formas variadas ao analisar pessoas, organizações, comunidades e suas relações, contando com a colaboração dos participantes e de seus relatos sobre a realidade estudada, que neste caso é uma das vantagens do estudo de caso. Desta forma, o fenômeno é indissociável do contexto e da realidade em que está inserido.

Nesse sentido, Yin (2001, p. 21), afirma que “[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas de eventos [...]”. E, nesta linha, “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Com base em Lüdke e André (1986), o estudo de caso apresenta algumas características, tais como: visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, permite uma generalização naturalística, apresenta diferentes pontos de vista presentes numa mesma situação e os seus relatórios apresentam uma linguagem mais acessível.

Deste modo, aqui, faço o detalhamento a respeito das especificidades deste caso, ao qual estou diretamente ligada, como parte integrante da escola, portanto, envolvida com o meio. Mas, mesmo já tendo pressupostos teóricos iniciais, precisei estar atenta aos novos elementos que podem surgir durante o estudo, como alerta Lüdke e André (1986) sobre as descobertas.

O estudo focaliza uma unidade em particular – neste caso, a escola. Refere-se a uma situação específica a respeito do projeto político-pedagógico, elemento esse permeado por relações complexas. Por conseguinte, este estudo aborda um fenômeno contemporâneo num dado contexto, do qual não tenho controle sobre suas variáveis. Tanto é assim, que para produção dos dados recorro ao uso de múltiplas fontes de evidências (variados instrumentos).

O caso específico se refere a demandas contemporâneas para reformulação do PPP da Creche Antônia Magalhães e, em verdade, as fontes de evidências que propus para esta pesquisa estão com foco na análise das demandas contemporâneas do cotidiano escolar que possam de alguma forma impulsionar a comunidade para reformulação do PPP, já que esse período de pandemia veio reforçar o quanto as escolas, de modo geral, não possuem projetos pedagógicos que visem a questões futuras.

Logo, é necessário descrever as fases da pesquisa, que toma como estratégia o estudo de caso. Com base na teorização trazida por Nisbet e Watt (1978 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986)⁶, há três fases de desenvolvimento que

⁶ Lüdke e André (1986) se basearam na obra de Nisbet e Watt (1978) para caracterizar e apresentar as fases de desenvolvimento do estudo de caso. NISBET, J.; WATT, J. **Case study**. Reaguide 26:

compõem o estudo de caso. Contudo, vale deixar claro que essas fases não são lineares, elas se intercalam em vários momentos da pesquisa. São elas: a fase exploratória, a de delimitação do estudo e coleta de dados e, por último, a fase da análise e interpretação sistemática dos dados.

A fase exploratória é caracterizada como o momento inicial do estudo, o qual vai ganhando corpo à medida que a pesquisa se desenvolve. Nesse sentido, algumas questões ou pontos críticos podem ser explicitados, reformulados ou abandonados até que se defina qual é o caso e quais questões o contemplam. De acordo com Lüdke e André (1986), essas questões ou pontos críticos podem ser originados no exame da literatura pertinente, nas observações e depoimentos apontados por especialistas, no contato inicial com a documentação existente e com pessoas que têm ligação com o fenômeno, ou podem derivar da experiência do pesquisador.

Neste caso, o estudo em questão tem seu nascedouro numa problemática que envolve experiências acadêmica e profissional, observações, leituras e inquietações da pesquisadora, no seu *locus* de pesquisa, como relatado na seção introdutória. Certamente, os questionamentos iniciais foram substituídos para melhor definir o objeto de estudo. Todavia, há necessidade de analisar o cotidiano escolar por meio das demandas contemporâneas de uma unidade de ensino para reformulação do projeto político-pedagógico, sob a ótica dos sujeitos.

Por meio da fase exploratória, propriamente, especificam-se as questões, estabelecem-se os contatos iniciais para entrada em campo, identifica-se quem serão os sujeitos e quais instrumentos serão selecionados para produção de dados, com intuito de captar a realidade. Assim, o contato inicial com os membros da comunidade escolar foi feito via ligação telefônica para falar sobre a pesquisa e o envio do questionário *online*, por *e-mail* e/ou *WhatsApp* e, por conseguinte, foram sondados os participantes sobre a participação no grupo de discussão.

A segunda fase, ou de delimitação do estudo e coleta de dados, baseia-se na seleção de aspectos mais relevantes e na determinação do recorte do objeto. Ou seja, nesta etapa, o pesquisador faz uso de instrumentos semiestruturados e técnicas variadas para dar conta do fenômeno, mesmo sabendo que não será

possível esgotar todas as suas possibilidades num tempo limitado, a exemplo do prazo institucional determinado para finalização de uma pesquisa de mestrado.

Dito isto, os instrumentos eleitos nesta pesquisa para produção de dados foram: questionário, grupo de discussão e documentos. O questionário foi o instrumento inicial da pesquisa, o grupo de discussão foi executado logo depois dos retornos do questionário *online* e o último instrumento se referiu à análise do PPP da escola, enquanto documento secundário, mas de igual importância quanto aos demais.

A fase da análise e interpretação sistemática dos dados compõe a terceira e última etapa do estudo de caso. Nesta etapa, o pesquisador reúne as informações, analisa e apresenta aos participantes ou interessados para que manifestem suas opiniões. Isso pode ser disponibilizado aos participantes por meio de relatórios ou apresentações em slides. Nesta pesquisa, para tratamento e análise dos dados foi utilizada a técnica de triangulação.

Yin (2001) reforça ser necessário ter cuidado com os instrumentos utilizados para produção e interpretação dos dados para não cair na generalização e racionalização dos resultados.

2.3 CONTEXTO E LÓCUS DA PESQUISA

A Creche Antônia Magalhães é uma instituição de ensino, situada na zona urbana, no centro, vinculada à rede pública da Prefeitura de Candeias e à Secretaria da Educação do município. Esta instituição carrega em seu nome a homenagem a uma ex-prefeita da cidade chamada Antônia Magalhães da Cruz, popularmente conhecida como “Tonha Magalhães”, que administrou a cidade por dois mandatos consecutivos entre os anos de 1996 a 2004.

Este estabelecimento de ensino foi criado em 2000, para oferta de educação infantil em turno integral no segmento creche. De acordo com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação em creches deve ser ofertada para crianças de até três anos de idade. Presentemente, em concordância com as normas recomendadas pela BNCC (BRASIL, 2017), a Creche Antônia Magalhães atende crianças bem pequenas, ou seja, aquelas com idade que vai de um ano e sete meses até os três anos de idade. Entretanto, conforme portaria de matrícula

(CANDEIAS, 2019), a Creche recebe crianças a partir de um ano e oito meses⁷ e, com base na data limite do Censo Escolar, admite-se ainda a matrícula em creche para os alunos que completarem quatro anos de idade após coleta de dados de matrícula inicial do Censo Escolar. Esse período é definido por meio de portaria. No ano seguinte, a criança deve ser transferida para outra unidade de ensino de educação infantil que ofereça a pré-escola.

O projeto político-pedagógico vigente na escola é datado de agosto de 2006, o que o torna defasado há 14 anos. Nele não constam registros dos dados da escola a respeito de sua história, decreto de criação, registro da escola no Conselho Municipal de Educação, dentre outros quesitos que comprometem a descrição sumária das características da escola, especialmente das suas origens e história. Assim pensando, o PPP em vigor dificilmente atende aos desejos atuais da comunidade escolar. Isso evidencia a necessidade de discussões a respeito da construção de um novo PPP para a escola.

Atualmente, a escola possui a seguinte infraestrutura: nove salas de aula, uma sala dedicada à direção da escola (onde trabalham diretora, vice-diretora, secretária, coordenadora pedagógica e as pessoas auxiliares de secretaria), uma cozinha, quatro banheiros, um pátio descoberto e um espaço para arquivo e depósito. Cabe destacar que as dependências da escola não são acessíveis aos portadores de deficiência e os sanitários não são adaptados ao público infantil, nem mesmo exclusivos a esse público.

Tomando como referência os dados do Censo disponibilizados no portal QEdU (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2018), a Creche é composta por 52 (cinquenta e dois) funcionários, destes uma diretora, duas vice-diretoras, uma secretária geral, duas auxiliares de secretaria, uma coordenadora pedagógica, doze docentes, dezessete auxiliares de classe, oito pessoas de apoio, duas agentes de portaria, duas merendeiras e quatro auxiliares de cozinha. Com exceção da direção, secretária geral e nove docentes, todos os demais trabalham em regime de 20h. Nesta unidade de ensino, todo o quadro de funcionários é composto por pessoas do sexo feminino. Deste modo, não temos neste espaço e em nenhuma das funções citadas acima a presença de funcionários do sexo masculino.

⁷ Pautando-se em dados oficiais constantes na portaria de matrícula 2020, portaria nº 028/2019, que estabelece normas, procedimentos e cronogramas para matrícula de estudantes da rede municipal, divulgada no Diário Oficial do Município, ano II, nº 1928. Disponível em: <https://io.org.br/ba/candeias/diarioOficial/download/153/1928/0>. Acesso em: 7 abr. 2020.

A Creche Antônia Magalhães é uma unidade de ensino de educação infantil, que contempla nove turmas, classificadas em ordem alfabética e organizadas de acordo com a faixa etária das crianças, da seguinte forma:

Quadro 1 – Organização das turmas por faixa etária

| SALA | FAIXA ETÁRIA |
|----------------|--|
| Salas A, B e C | Crianças de 1 ano e 8 meses até 2 anos |
| Sala D | Crianças de 2 anos e 1 mês até 2 anos e 3 meses |
| Sala E | Crianças de 2 anos e 4 meses até 2 anos e 6 meses. |
| Sala F | Crianças de 2 anos e 7 meses até 2 anos e 9 meses |
| Sala G | Crianças de 2 anos e 10 meses até 3 anos |
| Sala H | Crianças de 3 anos e 1 mês até 3 anos e 3 meses |
| Sala I | Crianças de 3 anos e 4 meses até 3 anos e 6 meses |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Geralmente, a procura é maior entre a faixa etária de um ano e oito meses aos dois anos e três meses. Entretanto, pode haver variação nesta “enturmação”, de acordo com a quantidade de matrículas que forem efetivadas.

Ainda com base na portaria de matrícula nº 028/2019 (CANDEIAS, 2019), regulamenta-se um total de dezesseis crianças por turma, muito embora, diante das condições estruturais, este espaço escolar não apresenta capacidade física para abrigar esse número de crianças de uma só vez, por sala. Geralmente, a média de alunos por turma fica com 10 crianças, abrigando o mínimo de 6 e o máximo de 14 alunos. O Censo Escolar ratifica essa informação ao apresentar em seus indicadores educacionais a média de 12,8 em relação ao número de alunos por turma da educação básica para esta instituição de ensino, conforme dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019a).

O público ao qual a escola atende são crianças pobres e de baixa renda. Em sua maioria, elas não residem no mesmo bairro onde a escola está situada; com isso, elas necessitam diariamente do transporte escolar que é fornecido pela prefeitura do município. Certamente, para melhor atendimento às crianças e à comunidade escolar como um todo, é desejável melhoria de alguns aspectos na instituição escolar, quanto a: iluminação (precária), instalação elétrica (antiga), divisão das salas (incoerente), ventilação (pouca), recursos tecnológicos (inexistentes). Com base nessas informações e na vivência diária com questões relacionadas à educação, percebo que o cenário de escolarização de Candeias precisa melhorar.

A meu ver, o município carece de escolas de educação infantil que tenham boa estrutura para dar atenção especial ao cuidar e ao educar. O que se tem hoje são casas alugadas pela prefeitura do município que não dispõem de espaços adequados para o acolhimento das crianças da educação infantil no segmento em questão. É preciso uma atenção maior por parte dos órgãos municipais às especificidades das escolas da rede pública.

Nesse sentido, é perceptível que esta unidade necessita de projetos que possam vir a contribuir para a melhoria do espaço, do ensino, da formação do professor, demonstrando necessidade de discussão das demandas que possam impulsionar a comunidade escolar para reformulação do PPP. Vale esclarecer, considerando o que foi dito, que a escolha desta escola como *lócus* de pesquisa, primeiramente integra a minha caminhada profissional na área de educação, manifestando-se também o desejo de trazer contribuições para o meu local de pertencimento, promovendo a construção de conhecimento e verificando o posicionamento dos sujeitos a respeito das demandas contemporâneas que permeiam o cotidiano escolar.

A cidade de Candeias é um município brasileiro localizado no estado da Bahia, integrante da Região Metropolitana de Salvador (RMS), com aproximadamente oitenta e quatro mil habitantes⁸, de gentílico candeenses. Conforme dados do Censo Escolar (INEP, 2019a), o município abriga 79 escolas: 11 são de responsabilidade da rede privada, sendo uma na zona rural e 10 na zona

⁸ Dados extraídos do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no último censo do ano de 2010. Estima-se que, para o ano de 2019, a população esteja por volta de oitenta e sete mil habitantes. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/panorama>. Acesso em: 23 set. 2019.

urbana; outras seis escolas fazem parte da rede estadual e estão situadas na zona urbana; a rede municipal responde por 62 unidades escolares, sendo 25 na zona rural e 37 na zona urbana.

Levando em consideração os dados apresentados, o município tem 36 escolas que atendem a etapa da educação infantil. Em se tratando de creche, especificamente, o município oferta em 15 estabelecimentos na zona urbana e 15 na zona rural; no entanto, apenas quatro instituições escolares funcionam em jornada de turno integral, para atender a uma demanda que cresce a cada ano. Digo isso, pois, de acordo com o número de matrículas das creches, informadas pelo Censo Escolar, é possível fazer uma comparação entre os anos de 2018 e 2019. No ano de 2018, foram 709 matrículas no total, sendo 673 em creches da rede pública e 36 na rede privada. Já no ano de 2019, houve 892 matrículas, onde 812 foram em creches da rede pública e 80 na rede privada, demonstrando um aumento significativo. (INEP, 2019b, 2020).

O município de Candeias é composto por seis distritos. São eles: Caboto, Caroba, Madeira, Menino Jesus, Passé e Passagem dos Teixeiras. No distrito de Caboto está o antigo Engenho Freguesia, construído no século XVI, ainda, quando Mem de Sá era governador geral do Brasil. Entretanto, em 1971, transformou-se no Museu do Recôncavo Wanderley Pinho. Com mais de 400 anos de história, o conjunto arquitetônico carrega marcas da mão de obra escravizada que produzia o açúcar que era vendido para o exterior. O espaço é um ponto turístico da cidade, mas, atualmente, encontra-se fechado para reformas. Caboto concentra ao seu redor rara beleza arquitetônica, natural, com potencial turístico e econômico, conforme descreveu o historiador Jair Cardoso⁹.

Portanto, falar da história de um lugar ou de uma unidade de ensino é também falar de suas memórias. Essas histórias compõem o trajeto que foi percorrido por uma pessoa ou por um grupo em um dado momento político, histórico, social, cultural etc., que traz características singulares de um povo, da sua cultura, suas crenças, modo de vida. Afinal, as histórias e as memórias se constituem de/por pessoas.

⁹ O ex-secretário de educação do município de Candeias e também historiador, Jair Cardoso, concedeu uma entrevista ao programa televisivo APROVADO, no dia 25 de abril de 2015. Deste modo, seus relatos foram subsídios para construir este breve histórico sobre a cidade de Candeias e o distrito de Caboto (BA). Disponível em: <http://gshow.globo.com/Rede-Bahia/Aprovado/noticia/2015/04/museu-wanderley-pinho-viu-historia-da-colonizacao-diante-de-sua-fachada.html>. Acesso em: 23 set. 2019.

2.3.1 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa caminha na estratégia do estudo de caso, levando em consideração as falas, singularidades e subjetivações dos sujeitos participantes da produção dos dados desta investigação; com isso, o diálogo com os sujeitos foi indispensável. Deste modo, a seleção dos sujeitos participantes se orientou pelas pontuações de Silvestre, Martins e Lopes (2018, p. 21), ou seja, “[...] pessoas imersas naquilo que o(a) pesquisador(a) procura desenvolver em seus escritos: seja pelo papel que desenvolvem ou pelo espaço que partilham no cotidiano”. Nesta pesquisa, os sujeitos têm relação direta com o objeto e fazem parte da comunidade escolar interna. Faço uma ressalva que, devido ao período pandêmico, em entendimento com minha orientadora, optamos por não incluir a comunidade escolar externa neste momento.

Assim, os sujeitos participantes foram constituídos efetivamente dos profissionais da escola, na figura da gestão, coordenação, pessoal administrativo, professores, auxiliares e a merendeira, não contemplando todos os sujeitos da comunidade escolar; todavia, não houve desejo por parte dos demais em participar. Portanto, foram eleitos como membros desta pesquisa aqueles que manifestaram interesse em responder ao questionário e, de igual modo, tiveram disponibilidade para participar dos encontros no grupo de discussão (Apêndice D), conforme quadro abaixo.

Com base nos dados do quadro abaixo, vinte e dois sujeitos participaram da pesquisa, sendo seis auxiliares, doze professoras, uma merendeira, direção, coordenadora pedagógica e secretária geral. De acordo com o nível de formação, dentre as auxiliares, duas possuem especialização e quatro têm graduação. Entre as professoras, sete têm formação em magistério, duas possuem graduação e três têm especialização. A coordenadora pedagógica possui especialização. A diretora e secretária possuem ensino médio e a merendeira não informou escolaridade no questionário. O tempo de serviço público informado pelos participantes varia entre 3 e 33 anos; já o tempo de atuação na Creche Antônia Magalhães varia entre 2 e 17 anos. Outro aspecto significativo que pode ser constatado no quadro acima é um percentual de profissionais que lidam com a educação não terem formação acadêmica específica. Isso pode ser um dos fatores que comprometem o entendimento sobre o que vem a ser o PPP ou sua importância para o espaço

escolar. Todavia, tal descompasso pode ser amenizado com a formação continuada em serviço, dando ênfase ao planejamento escolar.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa

| GRUPO | NOME | FUNÇÃO | FORMAÇÃO | TEMPO NO SERVIÇO PÚBLICO | TEMPO NA CRECHE |
|-----------------------------|--------------------|---------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------|
| GRUPO A GIRASSOL | Flor Dália Negra | AUXILIAR | ESPECIALIZAÇÃO | Entre 3-5 anos | 4 anos |
| | Flor de Maio | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | Mais de 30 | 7 anos |
| | Flor do Deserto | PROFESSORA | ESPECIALIZAÇÃO | Entre 21-30 anos | 7 anos |
| | Flor de Lis | AUXILIAR | GRADUAÇÃO | Entre 3-5 anos | 4 anos |
| | Flor do sertão | DIRETORA | ENSINO MÉDIO | Entre 11-20 anos | 13 anos |
| | Flor da Cidade | SECRETÁRIA | ENSINO MÉDIO | Entre 21-30 anos | 2 anos |
| | Flor Hibisco | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | Mais de 30 | 7 anos |
| GRUPO B ROSAS | Flor Lótus | AUXILIAR | GRADUAÇÃO | Entre 3-5 anos | 4 anos |
| | Flor de Laranjeira | PROFESSORA | ESPECIALIZAÇÃO | Entre 21-30 anos | 7 anos |
| | Flor de Açucena | COORDENAÇÃO | ESPECIALIZAÇÃO | Entre 3-5 anos | 4 anos |
| | Flor Azaleia | PROFESSORA | ESPECIALIZAÇÃO | Entre 21-30 anos | 9 anos |
| | Flor de Primavera | AUXILIAR | GRADUAÇÃO | Entre 3-5 anos | 4 anos |
| | Flor Lisianto | MERENDEIRA | ESCOLARIDADE NÃO INFORMADA | Entre 11-20 anos | 17 anos |
| | Flor de Magnólia | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | Entre 21-30 anos | 9 anos |
| GRUPO C TREVO | Flor Raio de Sol | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | Entre 21-30 anos | 13 anos |
| | Flor Junquilha | PROFESSORA | GRADUAÇÃO | Mais de 30 | 10 anos |
| | Flor Melissa | AUXILIAR | GRADUAÇÃO | Entre 3-5 anos | 4 anos |
| | Flor de Jasmim | AUXILIAR | ESPECIALIZAÇÃO | Entre 11-20 anos | 4 anos |
| | Flor Begônia | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | Mais de 30 | 2 anos |
| | Flor Camélia | PROFESSORA | GRADUAÇÃO | Mais de 30 | 3 anos |
| | Flor do Campo | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | Entre 21-30 anos | 2 anos |
| | Flor Antúrio | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | Mais de 30 | 2 anos |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para o grupo de discussão (GD), os grupos foram formados aleatoriamente, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos-participantes, sem restrições ou imposições; contudo, essa organização confluiu positivamente para a composição de grupos heterogêneos com funções diversificadas, permitindo uma discussão ampla e articulada a partir de variados pontos de vista.

Vale frisar que a eleição dos nomes dos grupos foi feita a critério da pesquisadora, tendo em vista que os encontros aconteceram na estação da primavera, isto é, época em que se tem como característica o desabrochar das flores. Em razão disso, na intenção de preservar a identidade dos participantes, durante o GD, foi facultado aos participantes uma identificação baseada em nomes de outras flores (a escolha de cada um), visando ao cumprimento dos critérios éticos, legais, à privacidade e sigilo dos envolvidos, para posterior referência aos dados.

2.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Ao estabelecer o estudo de caso como metodologia de pesquisa utilizada para dar conta de fenômenos de ordem social, tornou-se imprescindível que os instrumentos de pesquisa fossem bem demarcados para contemplar as múltiplas dimensões do caso e evitar interpretações superficiais. Como salientou Alves-Mazzotti (2006, p. 648), “[...] estudos de caso não são fáceis de ser realizados, ao contrário, eles se revestem de grande complexidade, o que exige o recurso a técnicas variadas de coletas de dados”.

Yin (2001) classificou os instrumentos utilizados para produção de dados como fonte de evidências. Em sua opinião, “[...] as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos” (YIN, 2001, p. 105). Esses foram alguns dos pressupostos do estudo de caso, ou seja, “[...] capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observação” (YIN, 2001, p. 27), dentro de um mesmo estudo.

Todavia, Yin (2001) deixou claro que há uma infinidade de fontes de evidências que podem ser utilizadas para coleta de dados. Do mesmo modo, André (2013, p. 100) salientou que há outros meios que podem ser associados às fontes

citadas, a exemplo “[...] dos grupos de discussão ou focais, memoriais, mapas conceituais, dados estatísticos ou outros”.

A partir da abertura dada por André (2013) e considerando também o posicionamento de Yin (2001), apresento os principais instrumentos que foram selecionados como fontes de evidências desta pesquisa; são eles: questionário, grupo de discussão e documentos. Essa variedade permite melhor adequação das fontes de evidência ao problema da pesquisa e, sobretudo, ao contexto atual.

Nesta perspectiva, em meio a este contexto peculiar e transitório que a educação está enfrentando, devido à crise sanitária agravada na pandemia pela Covid-19, que levou à necessidade de isolamento social, a escolha dos instrumentos não se deu de forma aleatória. A busca por instrumentos mais adequados ao contexto e, propriamente, a pergunta desta pesquisa tem como princípio a contemporaneidade, significando “[...] uma singular relação com o próprio tempo” (AGAMBEN, 2009, p. 59). Segundo Meinerz (2011, p. 488), “[...] cada recurso metodológico é estabelecido num contexto histórico e deve ser reconhecido dessa forma”.

Nesse sentido, para acesso aos sujeitos da pesquisa, foi necessário articular formas para discussões com a comunidade escolar interna. Entretanto, frente à situação de isolamento social, o contato com os sujeitos da pesquisa se deu através de comunicação remota por meios digitais.

A utilização de ferramentas digitais para o campo da educação também foi defendida no plano de contingências da Fiocruz, como forma de interação entre sujeitos, ainda que a distância, por meios virtuais. Do mesmo modo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da portaria nº 36, de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020), suspendeu os prazos para as defesas de mestrado e doutorado de modo presencial, ao tempo que recomendou a viabilidade dessas ações por meio de tecnologias de comunicação a distância. Ambos entenderam que, para o momento, o isolamento social era a medida mais eficaz para vencermos a Covid-19. Tais condutas serviram, nesta ocasião, como justificativa para a apropriação dos instrumentos utilizados nesta pesquisa com fins na produção de dados.

Nessas circunstâncias, o contexto atual de isolamento social me afastou, fisicamente, dos sujeitos da pesquisa, encaminhando, assim, a realização de uma pesquisa que tomou como referência um *lócus* físico específico, bem delimitado, que

é a escola; todavia, o espaço onde a produção dos dados foi realizada compreende meios digitais. Cabe destacar que, embora estivéssemos temporariamente em isolamento social, o *lócus* e os sujeitos não eram desconhecidos, afinal, o tempo de convivência neste local de trabalho me permitiu ter conhecimentos preliminares para entender melhor os dados levantados através dos instrumentos.

De modo geral, a meu ver, as ferramentas digitais contribuíram para que as pesquisas não fossem interrompidas por conta das questões pandêmicas, mas, por outro lado, ficam nítidas as perdas ocasionadas pela falta do contato presencial com os participantes, ou seja, aquele momento do olho no olho, de perceber a reação do sujeito no ato da pergunta, de tentar compreender profundamente o que ficou nas entrelinhas, os desconfortos, etc. Durante a realização da pesquisa, o contato no formato remoto se apresentou como algo novo, tanto para a pesquisadora como para os participantes da pesquisa, assim, alguns pontos e contrapontos surgiram como desafios nesta nova realidade de investigação, dentre eles: conexão com a internet, aprendizagem e utilização da ferramenta do Google Meet e, especialmente, a desterritorialização em relação ao espaço de trabalho.

Desta forma, o questionário *online* foi enviado a todos os sujeitos da comunidade escolar via *e-mail* e *WhatsApp*. Posteriormente, os diálogos permeados pelo grupo de discussão (GD) ocorreram na plataforma *online* do *Google Meet*¹⁰, com a participação dos sujeitos envolvidos no processo.

2.4.1 Questionário

O questionário *online*, composto por questões fechadas e abertas, configurou-se como a primeira fonte de evidência utilizada nesta pesquisa para produção de dados. Através desse instrumento foi possível conhecer com mais profundidade o perfil dos membros da comunidade escolar da Creche Antônia Magalhães e, especialmente, o que eles pensam a respeito da escola e sua função frente às demandas contemporâneas, o PPP e, sobretudo, em relação à reformulação do projeto político-pedagógico, objeto desta pesquisa.

¹⁰ O *Meet* é a nova ferramenta gratuita do Google, originada do “*Hangouts*”, que permite o uso de recursos avançados de videoconferência, como reuniões de até 250 participantes, transmissão ao vivo e gravação, onde é possível iniciar uma videochamada utilizando o computador ou dispositivo móvel desde que os participantes possuam contas no Google, conforme informações encontradas na página de suporte treinamento e ajuda do *Google Meet*. Disponível em: <https://support.google.com/a/users/answer/9282720?hl=pt-BR>. Acesso em: 27 maio 2020.

De acordo com Prodanov (2013), o questionário se refere a uma série ordenada de perguntas elaboradas pelo pesquisador e direcionadas ao respondente com a pretensão de coletar dados. Através desse instrumento, os sujeitos podem emitir sua opinião livremente. Segundo Prodanov (2013, p. 108), “[...] o questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e a necessidade das respostas”.

Por meio do questionário, os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa. Como pontua Prodanov (2013, p. 108), “[...] atualmente, os pesquisadores têm utilizado meios eletrônicos para facilitar, agilizar e reduzir os custos operacionais da pesquisa”. Assim, a opção por abrir a coleta de dados com uso de questionário *online* levou em consideração a impossibilidade de colher informações de forma presencial. Vale lembrar também que o contexto atual de pandemia e isolamento social colaborou para que as fontes de evidências fossem articuladas em meios virtuais.

Portanto, o questionário foi uma fonte de evidência valiosa para pesquisa, pois teve o objetivo de colher as opiniões dos sujeitos, confirmar as impressões iniciais lançadas por mim sobre o fenômeno, contribuiu para recorte do objeto, proporcionou espaço de fala aos sujeitos e ainda foi utilizado para sondar o interesse dos sujeitos em colaborar com a segunda etapa da pesquisa, isto é, o grupo de discussão. Este último é a próxima fonte de evidência a ser discutida.

2.4.2 Grupo de discussão

De acordo com Callejo (2002), o grupo de discussão (GD) possui caráter dialógico, visto que as discussões permeadas pelo GD têm como foco que os participantes falem sobre o objeto de investigação. Assim, o grupo deixa claro qual o seu posicionamento, ou seja, o ideal do grupo, frente ao fenômeno.

Neste tipo de investigação, o pesquisador é o moderador da reunião, ele é quem abre a reunião, estimula a interlocução entre os participantes e, ao mesmo tempo, aproxima o grupo para falar a respeito do objeto. Callejo (2002) se refere ao grupo de discussão enquanto um contrato de reflexão e, sobretudo, um momento de escuta.

Inicialmente, Callejo (2002, p. 418) conceitua a prática da pesquisa baseada no GD como uma reunião, que acontece por meio da integração grupal, onde os participantes discursam “[...] *ante un fenómeno determinado que és basicamente el objetivo de la investigación* [...]”, ou precisamente é a reconstrução discursiva do grupo social diante de um determinado fenômeno que constitui o principal material para análise.

Segundo Meinerz (2011), o grupo de discussão, enquanto possibilidade metodológica, possui uma historicidade própria na tradição da sociologia crítica espanhola, uma vez que sua abordagem qualitativa de análise social permite revelar em profundidade mecanismos sociais ocultos ou latentes, no desenvolvimento dessa prática investigativa.

Vale ressaltar que a metodologia do GD nasceu num período de profundas transformações sociais, no qual a ditadura franquista que ocorria nos anos de 1950, na Espanha, tentava silenciar as vozes dos jovens sociólogos; com isso, como descrevem Silvestre, Martins e Lopes (2018, p. 35), “[...] algumas universidades entraram em conflito com o governo e professores (as) são expulsos de seus cargos pelo regime ditatorial – Ibáñez está entre aqueles (as) que sofreram represálias”. Como bem afirma Godoi (2015), as origens da tradição espanhola de pesquisa social qualitativa estão ligadas ao contexto da história política do país e aos seus percursos.

Após expulsão, Jesús Ibáñez passou a dirigir uma consultoria de mercado que fazia uso de enquetes de opinião pública. No entanto, ele observou que as enquetes apresentavam falhas em relação à análise das mudanças sociais em desenvolvimento. Então, na década de 1960, Ibáñez criou a prática do GD para ser aplicado nas pesquisas de mercado com a finalidade de analisar os motivos que levavam os sujeitos a consumirem ou não determinados produtos, levando em consideração os efeitos do consumo em massa, como relata Meinerz (2011).

Anos mais tarde, por volta de 1970, como assegura Meinerz (2011, p. 491), “[...] o grupo de discussão começa a transcender os limites das pesquisas de mercado, e passa a ser utilizado para pensar outros campos da realidade social como a política, a participação social, a educação”. Ao fugir do formalismo instrumental da sociologia hispânica, o GD passou a ser amplamente difundido nas pesquisas em diferentes países da Europa e América Latina.

Deste modo, o GD surgiu como algo novo neste contexto, baseado num rigor

científico que explica os fenômenos da realidade, permitindo-nos entender a complexidade existente nas relações entre sujeitos, a partir dos seus pontos de vista sobre a realidade. A partir da literatura espanhola, Meinerz (2011, p. 489) reforça que o grupo de discussão é “[...] uma prática qualitativa de investigação social”, pois considera o sujeito e sua subjetividade no processo de investigação. Por entender os sujeitos da pesquisa enquanto seres históricos que se transformam de acordo com o caminhar da humanidade onde vivem, o GD permite que os sujeitos pesquisados falem a respeito de um determinado tema, levantem suas contradições, apontem dúvidas, desejos, faltas e incertezas.

A partir disso, Meinerz (2011) evidencia que a posição do pesquisador em ouvi-los se configura em uma postura política, afetiva e ética, pois todas as marcas apontadas, a partir das discussões do GD, também atravessam a subjetividade do pesquisador, enquanto sujeito em processo histórico. Esta é mais uma evidência sobre a não neutralidade do pesquisador no decorrer do processo investigativo.

Portanto, as contribuições de Ibáñez, segundo Werner Mangold (1960¹¹ *apud* WELLER, 2006), deram um novo sentido aos grupos de discussão, transformando o método em um instrumento de exploração das opiniões coletivas e não apenas individuais, pois, segundo Mangold, as opiniões levantadas pelo grupo refletem as visões de mundo do sujeito ou do grupo social ao qual o entrevistado pertence; com isso, ele os vê como “representantes do meio social”.

Nesta pesquisa, o GD se apresentou como uma possibilidade potente para produção de dados, por permitir que os sujeitos falassem livremente sobre um tema, como também, conhecessem qual a visão dos demais participantes do grupo; sendo, desta forma, uma fonte de evidências bastante profícua para o diálogo com os sujeitos da pesquisa.

2.4.3 Documentos

Para realizar um resgate de informações oficiais que fazem parte da instituição, foram utilizados também documentos secundários como fonte de evidência da pesquisa, a começar pelo PPP que se encontra arquivado na escola,

¹¹ MANGOLD, W. **Gegenstand und methode des gruppendifkussionsverfahrens**. Frankfurt am Main, 1960.

pois, como afirma Yin (2001, p. 107), “[...] é provável que as informações documentais sejam relevantes a todos os tópicos do estudo de caso”.

Deste modo, este documento foi revisitado ao longo de todo o estudo, pois que, de acordo com Yin (2001, p. 109), “[...] é possível se fazer inferências a partir de documentos”, o que conduz à elaboração de questionamentos aos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Gadotti (2016, p. 2), “[...] um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte”. Com base nesse argumento, o PPP é um instrumento de mudança que visa a superar a realidade presente, mas, sempre partindo daquilo que ocorre no real, que é o instituído, principalmente confrontando-o, para poder planejar ações futuras que se tornem instituintes.

Por meio de documentos secundários, além da análise do PPP da creche, foram consultados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no intuito de encontrar informações capazes de assegurar a discussão a respeito das demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar para reformulação do projeto político-pedagógico da Creche Antônia Magalhães no município de Candeias (BA), respaldando também a escrita e posterior análise das categorias desta pesquisa.

Vale deixar claro que não foi feita análise crítica em profundidade de toda a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), nem mesmo da BNCC (BRASIL, 2017), pois essa ação não caberia no tempo institucional desta pesquisa, estando a mesma associada a outros instrumentos que também demandam grande quantidade de tempo para produção e análise de dados. Contudo, recorri, paralelamente enquanto consulta, a estes documentos oficiais, tendo em vista que a LDB é o marco legal que regulamenta o PPP e seus princípios, e a BNCC, pelo fato de ser documento normativo para as escolas. O foco neste documento foi na “Etapa da Educação Infantil”.

2.5 CAMINHOS INICIAIS DO PERCURSO

Nesta subseção, trato da explanação das unidades iniciais de estudo que conduziram as etapas desta pesquisa. Devido à pandemia causada pelo

coronavírus, no início do ano letivo de 2020, não foi possível realizar o encontro com a comunidade escolar da Creche Antônia Magalhães para: apresentar o projeto, verificar o número de participantes que desejavam colaborar com a pesquisa, fazer entrega do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), colher as assinaturas e, principalmente, situá-los sobre a importância da pesquisa. Com isso, foi preciso repensar as etapas.

Como alternativa, propus o uso do questionário, do grupo de discussão e documentos secundários para dar conta dos seguintes objetivos específicos: discutir a escola e sua função frente às demandas contemporâneas; explorar conceitos, princípios e dimensões do projeto político-pedagógico; verificar, através do grupo de discussão, o posicionamento da comunidade escolar a respeito das demandas contemporâneas e as suas implicações na reformulação do projeto político-pedagógico.

Por meio do questionário *online* enviado aos membros da escola, solicitei a participação, indiquei as instruções de preenchimento e devolução do questionário. Inicialmente, expus a importância da pesquisa, incentivei a participação e, por ora, agradei os retornos, muito embora a apresentação da proposta de pesquisa tenha sido feita em contato prévio, por telefone, com a maioria dos sujeitos.

No questionário foram apresentadas algumas questões que discutem categorias como: PPP, escola e sua função, contemporaneidade, demandas contemporâneas e sua relação com o PPP, concepção de comunidade escolar. Após o retorno dos questionários, a partir das falas, foi possível entender a concepção dos sujeitos em relação às categorias citadas e fazer os encaminhamentos para a realização do GD.

O GD foi realizado por meio de reunião grupal *online* através da ferramenta do *Google Meet*. Vislumbrei um total de três encontros com cada grupo da comunidade escolar interna para levantamento dos dados analisados. Assim, os grupos de discussão foram compostos por, no mínimo, quatro e, no máximo, oito sujeitos, não ultrapassando a formação de três grupos distintos. Esta particularidade no total de participantes se baseia em Weller (2006), Meinerz (2011), dentre outros autores, que asseveram o quantitativo ideal do número de participantes para o grupo de discussão; isto é, não pode ser superior a dez pessoas. Esta é uma característica dos grupos de discussão, pois a opção por menos participantes, leva em consideração a precisão para produção dos dados, uma vez que ao final dos

encontros terá grande quantidade de material para análise, ainda que seja necessário criar mais de um grupo de discussão com encontros alternados.

Outra característica que precisou ser levada em conta para o desenvolvimento dos grupos de discussão foi o tempo. Os autores citados estipulam como tempo limite de duração do GD o período de uma hora e meia. Isso também contribuiu para que as conversas não ficassem demoradas e cansativas, visto que, em concordância com Meinerz (2011), o tempo da conversa, quando extenso, torna-se cansativo, o que deixaria os sujeitos desinteressados e os afastaria para as próximas conversas.

Em relação à produção dos dados, como já foi dito, o levantamento foi feito por meios digitais. Desta forma, os encontros com os sujeitos da pesquisa foram gravados através da plataforma de reuniões do *Google Meet*. Por meio desta ferramenta foi possível perceber a reação dos sujeitos a partir das temáticas que foram lançadas, fazer registros via *chat*, compartilhar arquivos no modo de apresentação, como também, em paralelo, pude fazer registros escritos sobre o momento da realização do grupo de discussão, anotar alguma fala, fazer novas perguntas ao grupo, evidenciar algum posicionamento, perceber os silêncios, os desconfortos, dentre outros aspectos.

Essas conversas serviram como guia para que eu pudesse identificar questões levantadas pelo próprio grupo e para alcance de informações desejadas. No momento da análise, as gravações foram revisitadas inúmeras vezes para identificação das marcas relevantes, pontos convergentes ou destoantes em relação ao que foi questionado, e assim, após a transcrição, comecei a perceber as categorias emergentes.

Concomitantemente, foi dado início à fase de análise de documentos por meio do resgate do PPP (o qual se encontrava desatualizado), analisando-o junto aos participantes do GD em cada grupo, para verificarmos: contexto e dados da instituição, ações previstas, diagnóstico e metas. Busquei fundamentar tais discussões com base na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e na BNCC (BRASIL, 2017), estabelecendo um diálogo profícuo também com outros autores que discutem sobre escola e PPP.

Assim, após a coleta de informações, entrei na fase de análise sistêmica dos dados que foram produzidos por meio do questionário, do grupo de discussão e de documentos. Os dados foram analisados a partir da técnica de triangulação (YIN,

2001), mas, seguindo também Lüdke e André (1986, p. 48), com base “[...] na construção de um conjunto de categorias descritivas”. Portanto, as análises do estudo necessitam levar em consideração as especificidades do caso e contexto no qual se deu a investigação.

3 A ESCOLA FRENTE ÀS DEMANDAS DA CONTEMPORANEIDADE

Ao longo da história da educação, no Brasil, a escola se tornou espaço privilegiado para aquisição de conhecimentos. A partir de 1930, o debate em favor da escola pública, e posteriormente em torno da democratização da escola pública, buscou garantir acesso à educação enquanto direito fundamental às camadas mais pobres da sociedade, pois a escola conservadora, elitista, da minoria, segregava a população e ainda reforçava as desigualdades sociais.

Com o caminhar dos séculos, modelos de sociedade, escola e educação foram surgindo na tentativa de traduzir os anseios da sociedade vigente, muito embora, hoje, a escola ainda se encontre distante de acompanhar tais aspirações. A despeito disso, os sujeitos, juntamente com a sociedade, fazem parte de um contexto dinâmico que a todo o momento sofre constantes mudanças, por isso as discussões entre educação e sociedade não podem ser dissociadas.

De acordo com Saviani (1999), somos sujeitos históricos, inseridos em contextos diversos, nos quais as nossas ações são alteradas de acordo com o tempo em que vivemos; ou seja, nosso comportamento e nossa forma de pensar a organização da sociedade será resultado da formação crítica desenvolvida ao longo do processo educativo. Dessa maneira, o modo como nos constituímos enquanto sujeitos e o modo no qual a escola se constitui enquanto instituição são determinados por um tempo social, histórico e cultural.

Certamente, precisamos situar a escola na contemporaneidade, porque, deste modo, a escola se relacionará com o seu próprio tempo. Então, vale ressaltar que a contemporaneidade não se resume a uma cronologia, ela perpassa períodos históricos e se refere a aspectos da realidade.

Assim, falar sobre escola, demandas contemporâneas e a respeito da reformulação do projeto político-pedagógico (PPP), no século XXI, implica reconhecer a realidade imposta aos espaços escolares em relação à dimensão educativa (social e política), construção de conhecimento, qualidade do ensino, valorização dos seus profissionais, definição dos objetivos de ensino, estrutura escolar, dentre muitas outras questões, e, especialmente, implica conhecer a realidade dos sujeitos, os seus modos de vida, a política, a condição socioeconômica, as mudanças sociais, etc.

Dito isso, frente às demandas contemporâneas, o PPP se torna um relevante

instrumento para construção da identidade escolar, definição dos seus objetivos educacionais, ressignificação da prática pedagógica; traz, também, possíveis soluções para os problemas vividos no tempo presente e prospecção para o futuro.

Nesse sentido, as discussões apresentadas acima são salutares, pois mostram a dinâmica que acontece em um ambiente escolar específico; seus desafios evidenciam características da escola contemporânea que carrega marcas enraizadas do passado, mas que ao mesmo tempo tenta se desvincular de uma educação dita “tradicional”, que já não condiz com o tempo atual.

Nesta seção, propus uma discussão em torno da escola. Primeiramente, apresentei um histórico sobre o papel da escola, com base nos modelos de escola e sociedade constituídos em períodos distintos, os quais são oriundos de correntes pedagógicas denominadas entre liberais e progressistas, que até hoje se fazem presentes na configuração das escolas brasileiras.

Na sequência, busquei discutir a função da escola, uma vez que a real função da escola pública vem sendo distorcida, devido à associação dos sistemas de ensino brasileiro a políticas hegemônicas, seguindo orientação de órgãos internacionais (exemplo, Banco Mundial), a respeito do entendimento equivocado do espaço escolar enquanto local de acolhimento e de redução da pobreza para a população carente (LIBÂNEO, 2016).

Por fim, finalizei esta seção discutindo a escola, a contemporaneidade e o projeto político-pedagógico, a partir da ampliação do conceito de contemporaneidade e da relação das demandas contemporâneas com o PPP, a fim de, posteriormente, analisar demandas presentes no cotidiano escolar para reformulação do PPP da Creche Antônia Magalhães, no município de Candeias (BA).

3.1 A ESCOLA À LUZ DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A trajetória da educação no Brasil e no mundo sempre esteve associada a uma relação de poder envolvendo esferas políticas, econômicas e sociais. Deste modo, ao dialogar sobre escola, buscando entender o seu papel ao longo dos tempos, fez-se necessário recorrer ao contexto histórico, a partir do âmago das tendências pedagógicas; logo, adotei como referência dois grandes teóricos, a saber, Libâneo e Saviani.

Libâneo (2011), ao falar sobre os condicionantes sociopolíticos da escola, classificou as tendências pedagógicas em “liberais” e “progressistas”. Olhando para esses dois blocos, Saviani (1999) associou ao bloco das tendências liberais as teorias “não críticas” e as “críticas reprodutivistas”. E, no bloco das tendências progressistas, a “teoria crítica”.

Nesta lógica, a tendência liberal, composta pela pedagogia tradicional, renovada (progressivista/não diretiva) e tecnicista, estava ligada ao modelo de manutenção do *status quo* da sociedade, cuja tarefa da escola era transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2005). Sob outra perspectiva, a tendência progressista, composta pela pedagogia libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, compreendia a escola no contexto das relações sociais, ligada às ideias de transformação da sociedade por meio da construção de conhecimento e formação crítica do sujeito.

De acordo com Libâneo (2011), a pedagogia liberal sustentava a ideia de que a escola tinha por função preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais. Ou seja, numa concepção individualista, colocava no aluno a responsabilidade pelo próprio sucesso ou insucesso.

Nesse sentido, a organização da sociedade em classes manifestava, por meio da educação, a ideia de que o sujeito tinha que se conformar com as desigualdades sociais e isso fortalecia a manutenção da sociedade burguesa.

Por outro lado, segundo Libâneo (2011), o surgimento das tendências progressistas possibilitou uma análise crítica das realidades sociais. Então, a pedagogia progressista e suas derivações tinham como função mediar a relação do indivíduo com o meio social, fortalecendo a construção do saber crítico. Assim, alvitrei uma discussão mais ampliada a respeito da organização e do papel da escola, portanto, tomei como base as correntes liberais e progressistas.

De certo, por longos períodos da história da educação, o modelo de escola tradicional representou um forte padrão de organização e disciplina, baseado numa doutrina católica, em que os espaços destinados à educação mais pareciam conventos e cárceres, na visão de Pacheco (2019). Segundo o autor, os edifícios caracterizados como escolas eram dotados de salas bem divididas, com janelas estreitas típicas das prisões, pátios internos, semelhantes às praças de instrução militar e com muros altos, para dificultar o contato com o ambiente externo.

Na mesma linha da descrição acima, as escolas tradicionais faziam (ou talvez

ainda adotem) uso de sirenes para uniformizar o tempo de aula, que era igual para todos, sem distinção. O ensino, por sua vez, era centrado na figura do professor. Os alunos eram organizados em filas, por idade e separados de acordo com os graus de ensino etc. e apenas executavam as tarefas sugeridas pelo mestre.

Com base nesse contexto, o caráter hegemônico da escola tradicional, as práticas educativas, o raciocínio linear, a reprodução de conhecimento, a ideia de conformação da injustiça social, a arquitetura escolar, tudo isso conduziu a escola para manutenção do *status quo* da sociedade. Pois a forma como o sistema educacional tradicional era organizado (suas regras, normas, atos disciplinares, ensino etc.) não permitia questionamentos, contradições, discussões, etc.; com isso, não se estabelecia relação dos conteúdos com o cotidiano do aluno.

Pacheco (2019, p. 147) enfatiza que “[...] escolas não são edifícios”. As escolas são constituídas por pessoas que interagem e trocam experiências mediadas pelo meio, no calor das suas subjetividades reforçam valores e constroem projetos a partir dos objetivos de ensino e das demandas da comunidade escolar.

Todavia, o modelo tradicional de educação se tornou “obsoleto”, quando o aluno passou a ser o centro do processo. De acordo com Saviani (1999), a pedagogia tradicional foi muito criticada, pois não conseguiu cumprir a missão de equalização social para dar conta da alfabetização e reduzir o fenômeno da marginalidade. Surgiu então uma nova teoria, a pedagogia renovada, forjando um olhar diferenciado para as questões da marginalidade.

A partir da pedagogia renovada progressivista, ou mais conhecida como escola nova, as experiências do aluno, aquelas que estavam de acordo com a sociedade vigente, passaram a ser consideradas no processo educativo. Logo, o ensino começou a se dar por meio das necessidades e interesses individuais, levando em consideração a autorrealização. Aqui, era papel da escola “[...] adequar as necessidades individuais ao meio social” (LIBÂNEO, 2011, p. 26).

Por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, iniciado com vinte e seis defensores da educação nova, representado na figura de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles, aqui no Brasil, foi almejado uma ruptura com o modelo excludente da pedagogia tradicional, através de um documento endereçado ao governo Getúlio Vargas, com fins na renovação educacional do país. Assim, foi exigido desse governo a ampliação e universalização do atendimento escolar através do acesso da população analfabeta a uma educação igualitária, por meio de

uma escola pública, gratuita e obrigatória para todos, momento em que foi requerido por seus idealizadores, segundo Saviani (2005), uma escola progressiva de educação integral.

Pouco depois, a pedagogia renovada não diretiva estabeleceu como função da escola a formação de atitudes; logo, os problemas psicológicos eram colocados em evidência em relação aos problemas sociais. A vivência de experiências era valorizada no sentido de proporcionar ao aluno autodesenvolvimento e realização pessoal.

Cabe ressaltar que, em 2020, Anísio Teixeira faria 120 (cento e vinte) anos de vida e 90 (noventa) anos das contribuições dele para as diretrizes da educação brasileira, a partir dos anos de 1930. Então, filiado às ideias de John Dewey e, certamente, por acreditar numa educação transformadora, Anísio Teixeira foi um dos idealizadores da escola parque, em Salvador. Ele defendia que a educação não deveria ser privilégio de poucos; ainda, priorizou a inclusão da população infantil ao ensino obrigatório e defendeu questões como democratização, tempo de escolarização, erradicação do analfabetismo, qualidade do ensino, etc.

Adiante, a tendência liberal tecnicista enxergava a função da escola como modeladora do comportamento humano com fins na preparação de “recursos humanos”, conforme afirma Libâneo (2011). Para o autor, a influência que a sociedade industrial e tecnológica exerceu sobre a escola causou um comportamento de ajustamento da organização escolar para atendimento às metas econômicas, com fins apenas na qualificação da mão de obra. Deste modo, a educação tecnicista treinava o sujeito por meio de técnicas, de tal forma que a educação era vista enquanto recurso tecnológico.

Outrossim, não podemos esquecer o momento político no qual surgiu a pedagogia tecnicista, pois, no Brasil, os anos de 1964 a 1985 foram marcados pela liderança das forças militares na condução da (des)ordem do país, devido ao golpe de 1964. Na década de 1980, pós-ditadura, os movimentos de luta por redemocratização do Brasil deram abertura e impulsionaram os educadores a batalharem por uma escola de boa qualidade. Neste prisma, as ideias defendidas por Paulo Freire, desde a década de 1960, começaram a ganhar mais força, a exemplo da autonomia, conscientização, emancipação, através de uma educação dialógica, transformadora e revolucionária.

Por conseguinte, no bloco das tendências progressistas, composto pela

pedagogia libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, podemos perceber uma mudança em relação ao papel da escola, pois tais pedagogias acentuaram a necessidade de se questionar a realidade por meio da educação formal e não formal num sentido de transformação social.

Nesta acepção, a tendência progressista libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, fugia da linha da educação bancária (FREIRE, 1987), pois aproximava os conteúdos de aprendizagem da realidade social. Por meio da tendência libertadora, a educação tinha a função de “[...] desvelar a realidade social de opressão” (LIBÂNEO, 2011, p. 34), isto é, buscava-se uma relação de confronto e proximidade com as experiências vividas, mesmo a educação não ocorrendo em espaços formais de aprendizagens, que eram as escolas.

Entretanto, a pedagogia libertária “[...] espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário” (LIBÂNEO, 2011, p. 37). Ou seja, através da atuação do aluno em mecanismos institucionais de mudança (como assembleias, conselhos, associações, etc.), a escola estaria incentivando a construção da consciência política, a participação crítica e a autogestão do sujeito. Afinal, o desenvolvimento social se realizaria no coletivo.

Por fim, temos a tendência progressista crítico-social dos conteúdos de Libâneo (2011), nascida na década de 1980, no período do esfriamento do regime militar, a partir das contribuições da corrente da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011). No entanto, há algumas diferenças ou particularidades, pois Saviani fundamentou sua teoria com base no marxismo e no materialismo histórico; ou seja, nesta teoria era defendida a vinculação da educação às questões da realidade econômica e sociocultural dos alunos, com foco principalmente na formação do sujeito com fins numa participação organizada, ativa e democrática da sociedade.

Já Libâneo se voltou para as questões da didática por meio da tendência crítico-social dos conteúdos, onde ele ressaltava que era preciso contestar os conteúdos, a organização escolar, o currículo, a partir de uma análise crítica concreta das relações culturais, econômicas, sociais, que envolviam a prática escolar (LIBÂNEO, 2011), numa articulação entre o político e o pedagógico, por meio de uma prática social global.

Nesta tendência, a escola era valorizada enquanto espaço para apropriação do saber e tinha como função transformar a escola, eliminar a desigualdade social e garantir um bom ensino. Sendo assim, a escola assumia características

democráticas e estava a serviço dos interesses da população. De certo, a escola tinha o papel político de preparar o aluno para participar ativamente da democratização da sociedade.

Deste modo, as tendências pedagógicas traduziram, em suas teorias educacionais, as raízes de modelos pedagógicos que tinham como finalidade sanar crises vividas pela escola num dado período histórico, embora essas crises ainda estejam presentes também nos dias atuais. Diante do exposto, é preciso reforçar que não há linearidade, nem mesmo postura estanque em relação à forma como se deu o aparecimento das tendências, pois estes períodos se inter cruzam. Sendo assim, em cada uma das fases estudadas/enunciadas, houve o nascimento, acentuação e declínios de paradigmas a partir da construção de novas teorias com base no perfil da sociedade, permitindo uma transição e/ou ruptura paradigmática por meio das transformações sociais do século.

Em virtude do histórico aqui apresentado, foi necessário, ainda, ampliar as discussões sobre a função social da escola, como pode ser apreciado a seguir.

3.2 A ESCOLA E SUA FUNÇÃO

Inicialmente, olhar para dentro da escola é perceber a sua função perante uma sociedade, é pensar na oferta de ensino para um público específico; é voltar-se para os sujeitos, para sua cultura; é, sem dúvidas, pensar o papel da escola pública na sociedade contemporânea, sem esquecer que ela é uma instituição do Estado. A escola, enquanto instituição social pública, serve à sociedade, mas serve também ao Estado, que define normas e regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Por sua vez, o Estado precisa garantir acesso a uma escola gratuita e de qualidade.

Entretanto, vale frisar que a escola existe por que há uma sociedade, portanto, a escola tenta se organizar conforme a dinâmica social existente para atender ao povo, pois, embora ela seja uma organização pertencente ao Estado, ela é uma instituição, especialmente, do povo e para o povo, pois a escola cumpre um determinado papel dentro da estrutura social, como afirma Nidelcoff (2004).

Deste modo, garantir o acesso e, especificamente, a permanência das crianças em escola pública pode vir a demonstrar uma preocupação com o fortalecimento da democratização do ensino, a consolidação da cidadania, a valorização da cultura, reconhecer o ambiente educacional como espaço dinâmico, favorável à construção de

um projeto educativo significativo para oferecer uma educação de qualidade para todos e, acima de tudo, segundo Libâneo (2012), a escola tem o compromisso de assegurar uma formação cultural e científica aos alunos.

Assim, a função social da escola pública deveria garantir com efetividade, através do Estado, formação escolar de qualidade, como, também, garantia de acesso e permanência aos sujeitos excluídos e/ou marginalizados no contexto social, pois a Constituição Federal de 1988 (CF/88), no seu artigo 205, preconiza que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

De igual modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – (BRASIL, 1996), a partir da CF/88, destaca, como princípio para efetivação do ensino, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assegurando ser um direito de todos para a democratização do conhecimento. Com base nessas prerrogativas legais, a educação é evidenciada como um direito fundamental social, logo, coletivo, indispensável à vida.

Entretanto, Libâneo (2011) faz uma ressalva que, embora seja proclamado o acesso à escola das camadas mais pobres da população, ainda não se pode dar garantias sobre a permanência dessa população, uma vez que, segundo ele, o Estado não oferece condições mínimas para valorização da escola, dos seus profissionais, do ensino, e, ainda, o Estado se utiliza de estratégias elaboradas por órgãos internacionais para conduzir as políticas internas dos sistemas de ensino brasileiro.

Como bem afirma Libâneo (2016), os organismos internacionais multilaterais têm ditado as políticas públicas educacionais que orientam a organização dos espaços escolares, interferindo na concepção de escola, uma vez que a conceituam como espaço de acolhimento e proteção social, deixando de lado a sua real função de promover o desenvolvimento cognitivo, ampliar processos psíquicos superiores, desenvolver o pensamento e auxiliar o sujeito a compreender a sua realidade, resultando, de tal modo, na desvalorização do conhecimento escolar significativo, pois direcionam suas forças para sanar problemas sociais e econômicos.

A partir de documentos oficiais oriundos de potências internacionais, o sistema educacional brasileiro tem sido associado a programas de alívio à pobreza e redução da exclusão social, para garantir que a expansão capitalista não entre em

declínio devido a problemas relacionados à marginalidade e à pobreza, confirmando, desta maneira, a influência da internacionalização das políticas educacionais no sistema de ensino brasileiro. Portanto,

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Com base neste conceito, as agências internacionais, por meio de acordo de financiamento aos estados nacionais, influenciam na definição de políticas públicas de viés capitalista e neoliberal e agem como órgão de regulação e controle sobre políticas educacionais, econômicas e sociais, de países pobres ou em desenvolvimento, com o argumento de serem órgãos mantenedores (agenciadores) de empréstimos para estes países. Em contrapartida, seguindo estratégias para garantir a globalização da economia e estabelecer relação entre educação e desenvolvimento econômico, os órgãos internacionais firmam acordo com os países em desenvolvimento com o propósito de intervir em suas políticas econômicas, educacionais e de saúde.

De acordo com Silva (2003), desde 1946, o Banco Mundial vem estabelecendo relações multilaterais de financiamento com o Brasil. No passado, as ações do Banco Mundial eram voltadas para fomento do crescimento econômico de países que enfrentaram guerras mundiais, porém, após a década de 1970, o Banco Mundial modificou sua estratégia de empréstimos para ter influência direta sobre questões econômicas, sociais e educacionais dos países devedores, os quais dependem de recursos externos, forçando-os a “[...] adotar comportamentos adequados aos princípios do Banco” (SILVA, 2003, p. 287).

Todavia, Silva (2003) salienta que a interferência externa exercida por órgãos internacionais é feita por meio de livre acordo entre governo e Banco, entretanto, estabelecem-se relações de poder, pois, a partir dos empréstimos para desenvolvimento de projetos, acordos são firmados, regras são estabelecidas e compromissos são assumidos com o Banco e com seus donos (as grandes potências mundiais), sob juros altíssimos.

Silva (2003) assegura que as escolas públicas estão submetidas às intervenções

dos órgãos internacionais uma vez que as políticas educacionais têm sintonia com as políticas do Banco Mundial para educação, afetando diretamente os projetos político-pedagógicos das escolas, pois abrem espaço para os interesses e deixam de lado o real sentido do PPP em ser uma proposta construída pelos sujeitos da escola, voltada para a qualidade do ensino, a gestão democrática e a conquista da autonomia.

Deste modo, é possível perceber que há outros interesses por trás das narrativas de igualdade para todos, pois a escola está associada à ideia de progresso e se utiliza de mecanismos variados para atender ao sistema (o Estado), o que contribui de forma perversa para a reprodução das desigualdades sociais por não garantir igualdade de acesso e oportunidades à classe pobre, utilizando, ainda que de forma velada, a meritocracia para perpetuar tratamentos desiguais às classes.

Em seu texto, Libâneo (2016) traz algumas reflexões sobre a redução dada ao papel da escola e do ensino, pois, segundo ele, atribui-se à escola funções que não são, exclusivamente, escolares. Assim, há uma ampla discussão em prol de uma educação integral, mas, no entanto, o foco do Estado sobre a escola está voltado ao atendimento de recomendações internacionais, redução da pobreza, promoção de valores de solidariedade e reconhecimento humano, redução de conflitos, etc., provocando o “desfiguramento” da escola e do conhecimento escolar ao não evidenciar “[...] os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico” (LIBÂNEO, 2016, p. 53), que são missões pedagógicas implicadas diretamente à escola, como assevera Libâneo.

Desta maneira, o desenvolvimento do sujeito, no sentido amplo da palavra, precisa ser promovido no processo formativo, pois, quando a escola tem clareza sobre o tipo de sujeito que deseja formar, ela assume a responsabilidade de devolver para a sociedade um sujeito com capacidade de pensar, criticar e, também, disposto a compreender a complexidade do mundo e transformar a realidade da qual faz parte.

Segundo Freitag (2005), a escola é o espaço onde se efetiva o processo educativo sistemático e, por meio dele, acontece o alargamento das experiências. Em vista disso, a educação precisa estar articulada com a realidade social, pois a educação é uma ação determinada pelo social; logo, há uma relação recíproca entre a escola e a sociedade que as tornam interdependentes para o sucesso na formação do sujeito.

Na visão de Libâneo (2011), a escola é lugar de ampliação das oportunidades

educacionais, difusão do conhecimento, aprimoramento da prática educativa, acesso das classes mais populares ao saber elaborado e mudança da sociedade. Ainda segundo o autor, para o aluno, a escola possibilita reflexões sobre o convívio em sociedade e as relações que são estabelecidas nos espaços comuns, conduzindo à formação de atitudes positivas.

Seguindo essa perspectiva, é função da escola preparar os alunos para a vida, conduzindo-os ao exercício da autonomia, formação da personalidade, construção de conhecimento, pensamento, opiniões etc. Desta maneira, a escola irá permitir ao aluno ter uma visão global do mundo. É também função da escola atender a todos, especialmente à população pobre, garantindo o pleno desenvolvimento do educando e a formação de sujeitos atuantes na vida política, econômica e social do País. Portanto, é função social da escola a organização e construção do conhecimento materializado historicamente.

Freitag (2005) afirma que a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica baseada em uma concepção de homem e de sociedade; isso porque o processo educacional não é efetivado apenas na escola, mas por meio de outras instituições, como a família, a igreja e a própria comunidade, que afirmam posições socialmente construídas.

Com isso, Freitag (2005, p. 34) reforça a ideia de que “[...] a educação é um fator social”, pois assume uma postura política ao ensinar valores e normas da sociedade democrática por meio de um processo de socialização do indivíduo, realizado primeiramente pela família e, conseqüentemente, pela escola.

Ainda, a autora salienta que a escola precisa assumir uma postura democrática. Ou seja, não significa que a escola apenas precise ensinar ações democráticas, é necessário que essas experiências se constituam no cotidiano escolar, sobretudo na vida das pessoas. Seguramente, a democracia parte do princípio de que os cidadãos tenham as mesmas chances e condições dentro da sociedade. Já em relação ao ensino, Libâneo (2011) acredita que não existe democratização, uma vez que o modo como a escola está estruturada não conduz os alunos para uma formação crítica.

Esses fatores influenciam diretamente na função social da escola, pois as práticas que são intensificadas dentro desse ambiente são manifestadas por ideologias, marcadas por conflitos, diversidades e lutas, em favor de uma escola para todos: pública, democrática, participativa e de qualidade.

Saviani (1999) diz que a organização democrática da escola foi inspirada nos interesses da classe social burguesa e nos princípios constitucionais que advogavam a educação como direito de todos e dever do Estado. Frente a esse contexto, a escola surge como um espaço dotado de capacidade para equacionar o problema da marginalidade, tendo como papel primordial difundir a instrução, por meio da transmissão e sistematização de conhecimentos acumulados pela humanidade (SAVIANI, 1999).

Nesse sentido, a estrutura na qual os modelos de escola precisam ser sustentados devem levar em consideração as relações sociais que são tangenciadas pela sociedade, cultura, sujeitos etc. Entretanto, segundo Libâneo (2016), a organização do sistema escolar se encontra pautada, especialmente, em orientações do Banco Mundial, sendo também influenciada pelos documentos oriundos de outros organismos supranacionais de regulação, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), culminando na elaboração de documentos oficiais que organizam a educação; todavia, distanciam-se das especificidades da realidade escolar brasileira.

Portanto, podemos compreender, desta maneira, que, enquanto a escola não assumir suas funções de ensinar e, sobretudo, promover um ensino que conduza os sujeitos à ampliação das suas capacidades cognitivas e elevação do repertório cultural, pouco estará cumprindo com sua função social.

De acordo com Canário (2007), o século XX foi o marco para o surgimento de três tipos de escolas. No início, a escola das certezas, a elitista, que proporcionava ensino e ascensão social a um número reduzido da sociedade, não sendo responsabilizada pela produção das desigualdades sociais.

No caminhar do século, após a segunda guerra mundial, surge a escola de massas ou das promessas, com ideias de igualdade, mas que se tornou “[...] uma instituição justa em uma sociedade injusta” (CANÁRIO, 2007, p. 17), porque não cumpriu com as promessas de democratização da escola e, ainda, acentuou o problema das desigualdades sociais, como relata Canário (2007).

Já a escola da era das incertezas, essa foi bem devastadora. Surge a partir da década de 1970 e permanece ainda em nossos tempos. O contexto no qual

aflorou a escola das incertezas é marcado pela alta competitividade, mecanização, desemprego, globalização, exigência de qualificações e treinamento, desvalorização da figura do professor e dos conhecimentos do aluno, requisitando à escola a formação para o trabalho.

Por esta lógica, “[...] a educação escolar foi, progressivamente, tornando-se o único ponto de referência de toda a ação educativa” (CANÁRIO, 2007, p. 13). Todavia, precisamos repensar esse lugar consagrado à escola, tendo em vista que ela está sujeita a ordenações e interferências de várias instâncias. E, além disso, precisamos perceber que a educação não acontece apenas em ambientes formais, pois as aprendizagens se dão também em espaços não formais, sendo necessário valorizar os saberes não escolares.

De acordo com Illich (1985), a escola nasceu para um “nicho” muito pequeno de pessoas e se transformou numa máquina do capital, desarticulada da sociedade, e por esse motivo muitas pessoas não compreendem sua finalidade. Embora autores como Illich (1985) façam críticas perversas sobre a existência da escola, chegando a pedir a sua extinção, devido a seu enfadonho processo de escolarização, maciço, redundante e desatualizado, corroboro com a posição de Costa (2007), quando diz que a escola tem um significado e um significante muito particular para cada sujeito que passa por ela.

Logo, a escola continua ativa e cada vez mais presente no cotidiano das sociedades, ocupando um lugar especial para aqueles que depositam (nela) esperança por um futuro melhor. Esses pontos e contrapontos são carregados de críticas e podem ser observados em variadas literaturas; afinal, a escola do século XXI não abandonou as raízes do passado. Contudo, Costa (2007) pontua ser indispensável pensar uma escola que fale a língua do seu “*tempoespaço*” para colaborar com o processo de socialização e educação dos sujeitos.

Enfim, precisamos pensar que muitos dos discursos em prol da desvalorização da escola pública, do ensino e dos seus profissionais, podem dar margem para retirar de cena aquilo que é público, ao invés de melhorá-lo e, por consequência, cedem lugar para inserção do capital privado.

Adiante, trago a contribuição da contemporaneidade para a escola, estabelecendo relação com o PPP a partir das demandas contemporâneas destes espaços.

3.3 QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DA ESCOLA

A escola é o lugar onde é possível discutir o contemporâneo através das crises que atravessam esse espaço, pois, de acordo com Pacheco (2019, p. 14), “[...] a escola contemporânea [...] é herdeira de necessidades sociais do século XIX, ainda que as suas raízes vão mais fundo, adentrando os séculos anteriores”. A partir dessa reflexão, é plausível perceber que o contemporâneo diz respeito à relação de proximidade e distanciamento em relação ao tempo; e a escola está inserida nessa complexidade por meio das relações que acontecem dentro e no entorno do espaço escolar, e muitas vezes afloram dentro da sala de aula.

Pensar questões contemporâneas da educação, de acordo com Pacheco (2019), é enxergar a escola para além dos seus muros, é fugir à identificação das escolas com prédios, onde há sempre alguém que ensina e um outro alguém que aprende, é refletir sobre a mercadorização do espaço escolar e dos processos formativos, a falta de recursos didáticos e pedagógicos, condições do espaço escolar, fragmentação do ensino, desvalorização profissional, precarização do trabalho docente, políticas educacionais engessadas, padronizantes e regulatórias, dentre muitos outros aspectos. Do ponto de vista contemporâneo, segundo Pacheco (2019), as atuais demandas sociais requerem uma educação fundada na realidade pela qual a escola e a sociedade estão envolvidas, acentuando uma reflexão sobre os espaços de aprendizagens, um novo tipo de relação com o saber e uma nova visão de mundo.

Portanto, são discussões muito necessárias no contexto atual, pois a escola está emaranhada numa profunda crise que é contemporânea; assim, há crise do saber, de valores nas relações entre professor-aluno, pais-filhos, família-escola, de responsabilidade em relação ao governo com o povo, com o social, com a saúde, educação, ciência, segurança, programa e projetos educacionais etc., e, a todo o momento, tem nos levado a refletir sobre os ataques sofridos por meio de políticas públicas que estão enviesadas para cumprir exigências internacionais.

Sendo assim, pensar o projeto político-pedagógico (PPP), relacionando-o com as questões contemporâneas da educação implica pensar a escola numa perspectiva atual da educação, isto é, buscando entender a realidade da educação que deve ter como eixos centrais a escola e os estudantes. Deste modo, o PPP, como também o seu processo de discussão e reformulação, é uma possibilidade

para pensar as possíveis mudanças que podem ocorrer no espaço educacional e que colaboraram para as práticas pedagógicas. Também, por meio do PPP, é possível antever problemas, democratizar as decisões, discutir o ensino, seus métodos e avaliação, transformando assim a realidade da escola e dos sujeitos que dela fazem parte.

A reformulação de um PPP que esteja alinhado às transformações da sociedade, como também pautado nas demandas contemporâneas do cotidiano escolar, seguramente, requer muito esforço da comunidade escolar, no sentido de compreender questões do passado, projetar o futuro de acordo com suas necessidades e, sobretudo, intervir no presente por meio do oferecimento de uma educação que ultrapasse os limites da escolarização, buscando dar ênfase ao sujeito.

No olhar de Freire (1987), na contemporaneidade, o sujeito é visto como um ser histórico, da coletividade, da prática social, de aprendizagens e decisões, ou seja, um ser atuante, ativo, singular, autônomo, o qual espera que a educação leve em consideração sua subjetividade e suas elaborações. De fato, essa era uma utopia freireana, um desejo carregado de esperança no poder do povo e da coletividade, mas, no contexto atual não é bem assim, pois a realidade mostra que os alunos, as famílias e os próprios professores estão distantes das decisões da escola e da elaboração dos seus planejamentos, por motivos variados.

Então, cabe apresentar o conceito da palavra “contemporaneidade” a partir da sua definição¹² que significa qualidade do que é contemporâneo¹³. Este último, por sua vez, diz respeito àquilo que é do mesmo tempo ou da mesma época, ou seja, é *coetâneo/coevo*. Assim, a conceituação dos termos nos permite enxergá-los como um tempo síncrono, aquele que coexiste, que pode se referir a coisas do passado e do presente, porém numa abordagem real, trazendo para o presente. Portanto, a contemporaneidade entrelaça e atravessa todos os tempos, não podendo ser associada a uma cronologia específica.

O contemporâneo refere-se à realidade ou aos aspectos da realidade que, ao mesmo tempo, são singulares e relativos, levando em consideração que há o envolvimento de processos humanos e relações sociais que ultrapassam as

¹² O significado da palavra contemporaneidade foi extraído do site Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/contemporaneidade>. Acesso em: 12 jul. 2020.

¹³ O significado da palavra contemporâneo foi extraído do site Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/contempor%C3%A2neo>. Acesso em: 12 jul. 2020.

simplificações e estruturas trazidas pela modernidade. A contemporaneidade nasce a partir de uma crise da sociedade moderna e, sobretudo, das brechas deixadas pelas rachaduras nos alicerces teóricos da modernidade, no abandono do discurso científico que legitimava o conhecimento como algo objetivo, racional, passível de constatação e autoafirmação. Logo, a modernidade se tornou um projeto inacabado; todavia, por outro lado, a contemporaneidade colocou em evidência a forma como o saber era produzido na sociedade pós-moderna, como afirmou Lyotard (2009).

De acordo com Agamben (2009), a contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que aproxima o sujeito do tempo real e do mesmo modo o distancia; ou seja, é uma relação entre o sujeito e o seu tempo. Desta maneira, o autor ainda afirma que ser contemporâneo é olhar para o seu tempo e poder enxergar a obscuridade do presente e do passado. Assim, ser contemporâneo é agregar ao que é anterior e não se opor ao passado.

Como bem afirma Agamben (2009, p. 63), “[...] perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular [...]”, muito provável para quem não se deixa cegar pelas luzes do século. Pois

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está a altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. (AGAMBEN, 2009, p. 73).

Com base nessa afirmativa, Agamben (2009, p. 64) enfatiza o conceito de contemporâneo como “[...] aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpretá-lo”. Do mesmo modo que ser contemporâneo, para Agamben, é também ter coragem de olhar para o escuro e reconhecer dentro dele feixes de luz e possibilidade de mudar a realidade. Neste aspecto, Gadotti (2000) frisa que para entender o futuro é preciso revisitar o passado, pois os acontecimentos em educação persistem de tendências do passado e que estão presentes na educação do futuro, gerando novos paradigmas.

Segundo Marques (2000, p. 114), reconstruir a educação, com vista a dar respostas aos desafios da contemporaneidade, não significa abandonar o passado,

mas sim fazer “[...] uma releitura à luz do passado, do presente que temos e do futuro que queremos [...]”, a fim de que sejam superados os caminhos andados, ao tempo que possam ser reconstruídos, a partir da introdução de novas formas e dimensões em outro momento histórico.

Certamente, Marques (2000) traz a ideia da contemporaneidade, enquanto construção de outros paradigmas diferentes do passado, mas ele afirma que só é possível compreender o presente se voltarmos ao passado e pensarmos o futuro. Como assevera o autor, é imperioso repensar a educação de forma radical, pois ela é (ou deveria ser) mola mestra ou propulsora da sociedade contemporânea. No entanto, seus paradigmas ou pressupostos só serão contemporâneos a depender da forma como observamos (ou interpretamos) o mundo em que vivemos.

Ora, as demandas contemporâneas podem ser vistas com base nesta relação de passado, presente e futuro, pois fazem parte do cotidiano escolar e dos seus sujeitos, levando em consideração os aspectos para reformulação do PPP. Mas precisamos perceber que essas demandas se apresentam de vários modos, em contextos diversificados. Afinal, são os sujeitos que apontam quais as demandas do espaço escolar. Estas podem ser demandas antigas, que foram modificadas com o passar dos anos.

Tanto o PPP quanto o seu processo de reformulação é, de todo modo, contemporâneo, pois não está fixado em ideias do passado. Em verdade, ele busca revisitar o passado, fazer um diagnóstico do presente e projetar metas para o futuro. Então, essa “quebra” com o passado, analisando o presente em busca de melhorias para um futuro escolar, apresenta-se como um momento de renovação da escola através do PPP. Logo, atribui-se ao PPP características contemporâneas, pois, por ser genuinamente projeto, político e pedagógico, sua construção não aceita neutralidade como também não despreza as questões que são apontadas pelos sujeitos atuantes no contexto educacional; pelo contrário, o PPP tem como prerrogativa garantir a pluralidade e a diversidade dos espaços, negando o modo uniforme com que as políticas públicas têm tentado conduzir o funcionamento das escolas e a prática pedagógica.

Segundo Agamben (2009), pensar o presente com uma projeção no futuro não significa descartar por completo o passado, pois este apenas só não será o tempo de referência para as mudanças, uma vez que o passado não dá conta de

responder às demandas atuais; mas é possível olhar o passado para construir algo diferente no presente e no futuro.

Com base nesse argumento, a ciência moderna não dá conta de compreender o projeto político-pedagógico enquanto um instrumento de mudança ou transformação para o espaço escolar, uma vez que os fundamentos do PPP devem ultrapassar as marcas positivistas do passado: as ideias das certezas absolutas, predominantes, conservadoras e fragmentadas.

No texto *Educação e Contemporaneidade*, Lima Junior (2015) apresenta a relação entre a educação e o sentido de contemporaneidade, a partir da crítica à ciência moderna, como “estado de crise societária”; ou seja, a modernidade não dá conta de todas as dinâmicas humanas, sociais, contextuais, da linguagem, etc. Sendo assim, por meio do seu caráter incompleto, remete-nos a uma crise permanente, na qual se funda, fissa-se e se abre brechas para um pensar contemporâneo constitutivo do saber ser e estar do sujeito.

Segundo Lima Junior (2015), a abordagem da contemporaneidade se configura como não moderna, uma vez que não há pretensões de reduzi-la a uma grande narrativa filosófica ou enquadrá-la numa identidade formal que possa ser demonstrada por um constructo lógico-conceitual, tendo em vista que a essência da contemporaneidade (como já foi dito acima) nasce das fissuras geradas pela ciência moderna, que não dá conta de explicar ou testar tudo que acontece no mundo e nas humanidades; por consequência, a contemporaneidade tem relação direta com a pós-modernidade.

Nesta amplitude, Lima Junior (2015) apresenta uma compreensão da contemporaneidade não como marco simplesmente cronológico, mas como algo que aponta para um real, ou seja, aquilo que acontece de modo dinâmico, que ao mesmo tempo é incessante, inesgotável, não formal, não linear, pois pode se inscrever de diversas formas e maneiras. Mesmo com todo esforço para trazer uma concepção sobre contemporaneidade, é preciso destacar que a contemporaneidade não cabe num conceito (LIMA JUNIOR, 2015).

Por muitas vezes, para fugir de uma perspectiva de conceito, Lima Junior (2015) aborda contemporaneidade como uma construção mítica (de mito, na perspectiva de Ernst Cassirer), buscando assim a construção de sentido de contemporaneidade. Dessa maneira, é mítico porque se dá na subjetivação do sujeito, nos processos dinâmicos, na relação sujeito-objeto, nos seus aspectos de

estrutura original, e suas discussões não se esgotam. Logo, Agamben (2009) diz, também, que a contemporaneidade não é rígida, pois abre brechas para interpretar o presente e nos situarmos num mundo em transformação.

Portanto, em virtude dos aspectos aqui apresentados, esta seção teve por finalidade discutir a escola e sua função frente às demandas contemporâneas, ao passo que trouxe elementos para estabelecer relação com o projeto político-pedagógico, partindo de uma perspectiva crítica sobre o contexto no qual a escola está inserida.

Diante do exposto nesta seção, foi possível chegar à seguinte compreensão: fala-se em acesso e promoção social para todos, mas, de fato, isso não ocorre, pois, por meio de um discurso universal, estamos apenas mascarando a tênue desigualdade entre as classes, visto que, por diversos fatores, a população menos favorecida continua numa competição desigual, por falta de investimentos no ensino, na cultura, nos profissionais da educação, nas estruturas das escolas públicas, dentre outros aspectos.

Por isso, o PPP é tão necessário ao ambiente escolar, porque o planejamento é pautado nos objetivos de ensino, discute-se qual formação será ofertada para os sujeitos, como será promovido o desenvolvimento desses sujeitos e, ainda, é um ato de resistência à forma impositiva como os governos, os programas e as recentes políticas educacionais têm ameaçado a profissionalização docente no espaço escolar. Desta maneira, o projeto político-pedagógico, quando construído de forma emancipadora, dá um sentido significativo para a escola e principalmente para seus sujeitos.

Portanto, as demandas contemporâneas apresentadas nesta seção foram eleitas a partir do cenário escolar brasileiro apontado pelos autores citados, mas é preciso deixar claro que analisei (na seção 5) as demandas presentes no cotidiano da Creche Antônia Magalhães, as quais foram apontadas pela comunidade escolar por meio de instrumentos investigativos, que podem ter relação (ou não) com as demandas já citadas, para reformulação do PPP.

4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO CONJUNÇÃO DA REALIDADE DA ESCOLA

O projeto político-pedagógico (PPP) se configura enquanto um processo de construção coletiva, que orienta as tomadas de decisões da escola, de modo democrático e participativo. Embora, algumas vezes, não aconteça assim, todavia é alvitado que o PPP nasça de uma produção coletiva. Nesta acepção, ao mencionar o PPP como conjunção da realidade, reforço a ideia da condição na qual ele deve ser constituído, pensado, materializado, ou seja, através de uma ação consciente e grupal que busque refletir os desafios do cotidiano, os desejos da comunidade escolar, os compromissos firmados, pois o PPP faz o elo entre os dados da realidade e a intencionalidade da instituição escolar, articulando teoria e prática.

Nesse sentido, discutir sobre o PPP implica conhecer em profundidade as demandas presentes no cotidiano escolar. Para isso, todos os sujeitos participantes do processo formativo, sejam eles da comunidade interna ou externa da escola, tornam-se elementos fundamentais para construção e, necessariamente, reformulação de uma proposta significativa que venha a traduzir a realidade da escola e dos seus sujeitos.

Assim sendo, muitos são os autores que se debruçam sobre este tema e, de igual modo, vasto também é o universo de pesquisas e abordagens teóricas que tomam o PPP como eixo norteador para discussões sobre: escola, formação, ensino, prática pedagógica, gestão democrática, currículo, etc., isto porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (BRASIL, 1996), trouxe em seus artigos os princípios e diretrizes para que as escolas pudessem construir sua proposta pedagógica de forma autônoma.

Nesta seção, busquei explorar os conceitos, princípios, dimensões a respeito do PPP, haja vista sua emergência ou importância nos espaços educativos, ao tempo em que o relacionei com o contexto da educação infantil. Deste modo, aprofundei as reflexões, estabelecendo um diálogo reflexivo a respeito da compreensão do PPP em sua totalidade.

4.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONCEITO E REALIDADE

Como discutido na seção 3, além de cumprir uma função na sociedade, a

escola é uma instituição carregada de intencionalidades pedagógicas no que diz respeito ao ato educativo no processo de formação do sujeito; e através do PPP a escola consegue afirmar perante a comunidade quais são os princípios político-pedagógicos que nortearão as suas práticas.

Para dar início às interlocuções, o projeto político-pedagógico precisa nascer de uma necessidade manifestada por um sujeito ou por um coletivo, que pode ser representado pela equipe de coordenação, dos professores, da equipe gestora, dos pais ou até mesmo dos alunos, na busca de identificar problemas em torno das questões da escola e discutir meios para superá-los.

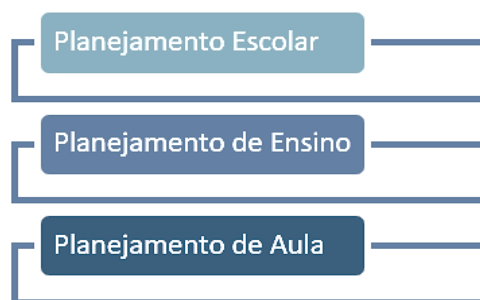
Nesse sentido, o PPP se propõe a refletir sobre os desafios do cotidiano e visa a contemplar em seu núcleo a tradução da intencionalidade da escola, voltando-se às práticas pedagógicas, culturais, sociais, profissionais, aos sujeitos, conflitos e contradições. Entendo o projeto político-pedagógico enquanto instrumento de construção coletiva que une desejos e necessidades na definição de uma proposta (não acabada) que reflete uma realidade específica e aponta o conjunto de objetivos, metas e ações que foram discutidos junto à comunidade escolar.

Deste modo, o PPP é o planejamento global da instituição que prevê possíveis mudanças para uma situação da realidade e busca um equilíbrio entre os meios e os fins para melhoria dos processos, pela via de um planejamento consistente, contínuo, sistemático que envolve a elaboração de propostas para alcance de objetivos concretos, em prazos previamente determinados, buscando formas para superar os problemas do cotidiano.

Segundo Libâneo (2004), o planejamento escolar é uma previsão da ação quando se têm objetivos a atingir, necessidades a atender, metodologias a serem empregadas, num tempo específico, e, no decorrer, exige-se avaliação do processo, tendo em vista que o ato de planejar é uma ação antecessora à prática. Além de ser um meio para orientar ações pedagógicas, o planejamento conjectura momentos de pesquisa, reflexão, formação, desejos de mudança, análise crítica e avaliação, indispensáveis ao processo.

No ambiente educacional, é possível identificar alguns tipos ou níveis de planejamento, conforme classificação de Libâneo (1994), muito embora Vasconcellos (2000) apresente de forma ampliada (mais abrangente) esta classificação. Vejamos as figuras abaixo.

Figura 1 – Níveis de planejamento, de acordo com Libâneo (1994)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 2 – Níveis de planejamento, de acordo com Vasconcelos (2000)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Levando em consideração a figura 1, Libâneo (1994) se refere ao planejamento escolar como o plano global da escola, formalizado a partir de um documento orientador que expressa a relação da escola com o sistema escolar e, também, da proposta pedagógica com os planos de ensino. Neste caso, o planejamento escolar, como processo e produto, faz referência ao **projeto político-pedagógico (PPP)**, pois, por meio de suas discussões, torna-se possível compreender e analisar o cenário atual. Logo, o PPP é um tipo de planejamento que conduz a escola para o cumprimento de sua função social.

Ademais, ainda na figura 1, ao tratar do planejamento de ensino como um documento que contém objetivos específicos, conteúdos e ações metodológicas, Libâneo (1994) diz que o plano de ensino (ou de unidades) é a previsão da atividade docente, realizada em um ano ou semestre letivo. E, por fim, planejamento de aula é o processo descritivo de desenvolvimento do conteúdo para uma aula.

Por outro lado, conforme a figura 2, Vasconcellos (2000) recorre a outras instâncias, as quais têm interferência também nos processos escolares, para ampliar a abordagem sobre os níveis de planejamentos. Então, além das classificações trazidas por Libâneo (1994), Vasconcellos (2000) acrescenta o planejamento educacional e curricular.

Assim, o planejamento educacional tem a ver com os planos que são elaborados por meio de políticas públicas, nas esferas nacionais, estaduais e municipais. Desse processo é possível discutir os desafios em relação às demandas da oferta e permanência, aos recursos educacionais, às metas para os sistemas de ensino etc. Já o planejamento curricular é direcionado às experiências de aprendizagens, aos conteúdos ofertados em cada disciplina ou eixo de conhecimento, aos procedimentos teórico-metodológicos empregados e ao processo de avaliação.

Vasconcellos (2000) salienta que o planejamento de ensino e de aula só tem valor quando estão articulados ao projeto político-pedagógico da escola. Essa afirmação vem reforçar o impacto, coerência e influência do PPP em relação às ações desenvolvidas por toda a comunidade escolar.

A partir das figuras expostas, é possível considerar que, basicamente, Libâneo dá ênfase aos planejamentos que nascem na escola, ou seja, ao planejamento escolar, de ensino e de aula, os quais são planos importantes para elaboração de caminhos com fins a melhorar o ensino, facilitando e organizando o trabalho docente. Do mesmo modo, Vasconcellos ratifica os níveis propostos por Libâneo (1994) e, ainda, amplia conceitos a fim de demonstrar que a educação precisa atender tanto as necessidades da sociedade como dos indivíduos.

Então, o planejamento é a organização dos meios e fins para se chegar a uma ação concreta, aproximando uma realidade a um ideal. Sendo assim, o planejamento consiste na elaboração de um plano com pretensões para intervir e transformar a realidade, segundo Vasconcellos (2000). Entretanto, o planejamento “[...] tem a difícil função de organizar a ação sem ferir a liberdade e a riqueza dos participantes de um grupo” (GANDIN, 2010, p. 14).

Até porque as discussões em torno do PPP vão além da utilização de técnicas para soluções de problemas ou melhoria das ações. Nesse ponto, corroboro com Gandin (2010), quando ele defende o planejamento enquanto um processo que favorece o crescimento humano, pois a ação de planejar está

diretamente ligada à atividade humana e, conseqüentemente, conduz o sujeito para transformação, mudança e desenvolvimento de consciência crítica, frente à tomada de decisões. Nesta pesquisa, o enfoque dado foi no planejamento escolar.

Padilha (2017) afirma que muitos educadores têm uma grande resistência à atividade de planejamento, devido às marcas de autoritarismo registradas até início da década de 1980, período do regime militar, em que a política centralizadora fazia uso do poder para exigir ou controlar práticas no ambiente educativo. Há algumas experiências, no passado, que retratam a participação limitada dos sujeitos nos processos de planejamento, pois a colaboração era entendida como obediência e cumprimento a decisões preestabelecidas por instâncias superiores, longe de ser democrático, servindo essencialmente como ferramenta de controle do trabalho do professor.

Por conseguinte, quando não entendido enquanto um processo transformador, o qual organiza a prática escolar, que busca compreender o sujeito e o processo educativo implicado na relação professor-aluno, a realidade na qual a escola está inserida, ainda, enquanto um espaço para trocas, discussões, decisões, conflitos etc., a atividade de planejamento se torna uma árdua tarefa a ser realizada pela comunidade escolar. Nesse sentido, Gandin (2010) sugere a realização de um planejamento participativo para a unidade escolar, como forma de pensar coletivamente as variadas dimensões presentes na proposta pedagógica.

De acordo com Vasconcellos (2000), o projeto político-pedagógico é também o projeto educativo da instituição, por articular a dimensão pedagógica, administrativa, comunitária, social e cultural. O PPP é a sistematização de um processo de planejamento participativo que tem relação direta com a gestão democrática, o qual ganha corpo e sentido na medida em que está sendo desenvolvido. O PPP é, em sua essência, o projeto educativo da escola, pois permite ressignificar a ação de todos os sujeitos para transformar o ensino (VASCONCELLOS, 2000).

No entendimento de Medel (2008), o PPP é norteador de todas as práticas educativas no ambiente escolar, em função da aprendizagem e do sucesso do educando. Isso porque o PPP possibilita a reflexão acerca das necessidades presentes no contexto escolar envolvendo seus conflitos, suas metas, seus sujeitos, recursos; acima de tudo, a construção do PPP se baseia no currículo da escola (ou mais precisamente no cotidiano da escola), em que cada instituição tem uma concepção curricular própria e um PPP singular.

Por meio do planejamento participativo, é almejada a participação dos sujeitos nos processos de tomada de decisão e, ainda, por meio do envolvimento de todos, espera-se que eles tragam diferentes olhares para os problemas, necessidades e objetivos da escola, como pontua Nogueira (2009).

Com base nesta premissa, o projeto político-pedagógico de uma unidade escolar representa o resultado de uma construção coletiva que ultrapassa as instâncias formais/burocráticas com a pretensão de se criar algo que seja singular e que explicita a realidade da escola e, primordialmente, o seu processo educativo na busca da melhoria da qualidade do ensino, isto porque o PPP é a própria organização do trabalho pedagógico. Assim, para a escola, o PPP é um movimento essencial no direcionamento de todo o funcionamento, devendo subsidiar o trabalho pedagógico e, também, a relação que a escola vai estabelecer com a sociedade, levando em consideração o contexto no qual está inserida.

Projeto da escola, proposta pedagógica, projeto pedagógico, proposta curricular ou projeto educativo são algumas das diferentes denominações para o projeto político-pedagógico. A própria LDB nº 9.394/96 se refere ao PPP enquanto a proposta pedagógica da escola, mas alguns autores reforçam ser necessário a demarcação do projeto, do político e do pedagógico para que não se perca o compromisso com o social e com a melhoria da qualidade da educação pública. Mas, embora sejam atribuídas variadas nomenclaturas para o PPP, “[...] o que importa é o processo de ação-reflexão-ação que se instaura na escola envolvendo todos os seus integrantes” (LIBÂNEO, 1994, p. 134). Deste modo, indica uma reflexão coletiva sobre aspectos intra e extraescolares.

Com base em Veiga (2004, p. 56), “[...] o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar”. Vale ressaltar que o PPP é mais que um simples documento burocrático. Por isto, não deve ser limitado a um documento guardado em gavetas, pois “[...] não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais” (VEIGA, 2010, p. 13), mas, sim, vivenciado por todos os envolvidos com um processo educativo contínuo.

Neste aspecto, aqui defendo o valor do projeto político-pedagógico como força de expressão, desejos, necessidade de transformação da realidade, e não reduzo seu potencial apenas a um documento, pois não se trata meramente de

elaborá-lo, dado que é importante perceber ser ele parte de um processo de significações e que dependerá das implicações dos sujeitos, do sentido que os sujeitos darão àquilo que vivem e do reconhecimento da importância do processo para melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com Sousa (2001, p. 232), “[...] na construção do Projeto Político-Pedagógico, os sujeitos devem ser reconhecidos como agentes de um fazer e de um saber, na medida em que mediatizam as relações entre a escola, sociedade e conhecimento”. Ou seja, em um processo dialógico¹⁴, estes sujeitos expõem saberes acumulados ao longo da vida ou adquiridos como resultado de experiências momentâneas, procurando dar um novo sentido à ação de planejar.

Por meio desta compreensão, entendo que a significação se dá também através do conhecer e, para isto, é importante estudar, discutir e refletir a identidade da escola, seu contexto, a legislação normativa, os objetivos que se almeja alcançar e, principalmente, compreender qual o seu público-alvo.

Segundo Veiga (2009, p. 164), “[...] o Projeto Político-Pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente”. Gadotti (2016, p. 2) diz que o PPP “[...] é uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”. Deste modo, para reformulação do projeto político-pedagógico, todos os envolvidos na ação precisam ter clareza sobre o que se quer fazer e por que fazê-lo. Só a partir deste entendimento acredito ser possível a construção de um processo “crítico e criativo” de participação, no qual cada sujeito possa se enxergar, compreendendo sua importância no ambiente escolar e repensando suas práticas em prol de alcançar objetivos pessoais, institucionais e pedagógicos.

Portanto, o PPP deve ser fruto de um processo democrático, autônomo, participativo, marcado pela diversidade, em constante desenvolvimento e reavaliação, que implica aos seus sujeitos assumirem responsabilidades pelo processo das escolhas, sejam elas de ordem pedagógica, administrativa, sociopolítica ou financeira.

Sendo assim, ainda que não seja a finalidade central do PPP, Veiga (2009) fala que uma das propostas do PPP é atender a determinações legais para organização do conhecimento, construção e execução de sua proposta pedagógica

¹⁴ Termo defendido por Padilha (2017).

por meio de um planejamento participativo, como indicado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com vistas à gestão democrática, à participação da comunidade escolar e local na construção do PPP, à autonomia escolar, sendo indispensável uma reflexão sobre o conceito de educação e, mais ainda, educação de qualidade. Este termo é defendido pela autora para dar conta de expressar a finalidade da educação pautada no PPP e na gestão democrática.

4.2 PPP E PRINCÍPIOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS

O projeto político-pedagógico é fruto de um processo de luta que teve seu marco nos anos de 1980 e 1990, após reformas educacionais que foram implementadas no Brasil. Entretanto, existiram inúmeras tensões sobre a forma como tais políticas foram aprovadas, distorcendo aquilo que foi pleiteado entre articulação de movimentos sociais, forças sindicais, ONGs etc., com fins na superação da tendência dominante, tecnicista; isto é, buscou-se, através da implementação do PPP, romper com a ideia do estabelecido (por um nível de cima) e executado (por um nível menor) dentro do ambiente escolar. Conseqüentemente, a ideia do PPP veio para quebrar com a lógica do “de fora pra dentro”, apostando numa proposta proveniente das intenções e expectativas da comunidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) se tornou um mecanismo legal, no que diz respeito à reforma educacional brasileira, estimulada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ambas motivadas pelo desejo de democratização dos espaços públicos, mudança da educação, dos ambientes escolares, do ensino, da sua gestão, fruto de um movimento de luta, pós-ditadura militar, vislumbrando possibilidades mais positivas para a escola.

Com relação à prerrogativa do princípio da gestão democrática do ensino público, a Constituição Federal de 1988, no capítulo III, seção I, artigo 206, promoveu a abertura dos processos decisórios da escola contando com a participação da comunidade escolar (BRASIL, 1988). Entretanto, a Constituição não deixou claro como seria efetivado esse princípio. Foi somente a partir da LDB nº 9.394/96, que houve uma abordagem mais específica a respeito dos pressupostos, princípios, diretrizes, objetivos e finalidades da educação, do projeto político-pedagógico e da gestão democrática.

Assim, o artigo 12 da LDB nº 9.394/96 discorre sobre as incumbências dos estabelecimentos de ensino; em destaque, aponta que é responsabilidade da escola elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal, recursos materiais e financeiros, articular-se com as famílias e a comunidade, deixando os pais a par da execução da proposta pedagógica da escola.

O artigo 13 da LDB chama os docentes à responsabilidade quanto à participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, como também com relação à obrigatoriedade em construir e cumprir o plano de trabalho, de acordo com a proposta pedagógica da escola, zelando pela aprendizagem e recuperação do aluno, cumprimento dos dias letivos e hora-aula, participando integralmente do planejamento e, ainda, colaborando com a articulação da escola com as famílias e comunidade.

Em relação à gestão democrática, os artigos 14 e 15 versam sobre o princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP e da atinente autonomia pedagógica, administrativa e financeira que estão asseguradas aos sistemas de ensino público, respectivamente.

Com base no exposto, é sabido que “[...] a principal possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade” (VEIGA, 2010, p. 14), constituindo-se como marco de referência para os sujeitos envolvidos. Deste modo, é notório que os caminhos que a escola venha a escolher precisam estar fundados em um pensar e um fazer, articulando teoria e prática, a partir da compreensão da realidade.

Outra grande conquista para a educação, advinda com a alteração da LDB nº 9.394/96, a partir da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), foi o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, com matrícula obrigatória na pré-escola, a começar pelos quatro até os cinco anos de idade, prevendo o desenvolvimento integral do educando, “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013). Assim, é recomendado aos profissionais da educação tomarem ciência sobre tais aspectos para a construção dos seus planejamentos.

Cabe destacar que a creche não tem matrícula obrigatória (logo não é uma exigência); contudo, compreende uma etapa importante para início do processo educacional, desenvolvimento do educando, sendo espaço de socialização para

todas as crianças, ao tempo que oportuniza o entrelaçamento das experiências aos processos de aprendizagens, por meio da mediação pedagógica.

Segundo documentos nacionais oficiais que tratam sobre educação, a exemplo da CF/88, da LDB nº 9.394/96 e recentemente da BNCC, a educação básica comporta três etapas, ou seja, educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM). Em relação à educação infantil, foco desta pesquisa, esta abrange o segmento creche (para criança de 0-3 anos) e a pré-escola (para crianças de 4-5 anos). A creche contempla dois grupos: os bebês (crianças de zero a um ano e seis meses) e as crianças bem pequenas (de um ano e sete meses a três anos e onze meses). As demais, da faixa etária de quatro a cinco anos e onze meses, pertencem ao grupo das crianças pequenas, logo são da pré-escola (este último de caráter obrigatório). Entretanto, a etapa da educação infantil não tem o objetivo de retenção ou promoção para o ensino fundamental. Frente a isso, a LDB nº 9.394/96 recomenda a avaliação por meio de acompanhamentos, relatórios e portfólios, estipulando uma carga horária mínima de 200 dias letivos e 800 horas, com turno parcial de, no mínimo, quatro horas ou integral de sete horas.

A Creche Antônia Magalhães trabalha em regime de jornada de tempo integral e atende a um público específico, ou seja, crianças bem pequenas, como propõe a descrição da BNCC, para crianças do grupo etário entre um ano e sete meses a três anos e onze meses. Embora seja possível perceber certo “olhar” do poder público com as etapas e segmentos da educação básica e, em especial, da educação infantil, no passado não foi bem assim. O histórico da educação infantil demarca um longo período no qual se entendia por educação formal e obrigatória somente aquela quando o aluno adentrava o ensino fundamental. Com isso, a EI era vista apenas como a etapa do cuidar e, gradativamente, como fase preparatória para o ensino formal, sendo considerada de baixa relevância.

Devido a esse histórico, a creche foi entendida como um local para se guardar crianças, ou seja, um depósito que era destinado, em prioridade, ao assistencialismo e à saúde e, sobretudo, ao cuidado dos filhos dos operários da indústria, atendendo também as pessoas de baixa-renda. A etimologia da palavra creche tem origem na França e significa um estabelecimento escolar voltado para

crianças, mas, anteriormente, era denominado como “asilo”¹⁵ diurno preparado para crianças, cujos pais eram trabalhadores. Esta visão foi alterada com a ampliação da compreensão da EI para o desenvolvimento da criança.

A incorporação da creche aos sistemas de ensino, como etapa pertencente à educação infantil, de caráter opcional das famílias quanto a sua matrícula, somente se tornou um direito quando a centralidade dos debates passou a ser em torno dos direitos da criança. Como assevera Barbosa (2010), a partir do movimento de mulheres – feministas, sindicalistas ou moradoras de bairros – foi exigido do Estado, por meio da Constituição Federal de 1988, a garantia da oferta de educação infantil para as crianças de 0 a 6 anos¹⁶; com isso, o acesso de crianças de 0 a 3 anos à educação escolar foi ampliado.

Corroboro com o pensamento de Barbosa (2010, p. 2), quando diz que,

Ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária.

Tomando por base a afirmação de Barbosa (2010), ratifico a importância de as escolas assegurarem debates em torno do PPP, tendo em vista que as crianças (e a educação como um todo) necessitam de cuidados específicos para efetivação da ação pedagógica. Portanto, cabe pensar coletivamente como as ações precisam ser conduzidas e de quais princípios a escola necessita se apropriar para nortear a reformulação do PPP.

Segundo Veiga (2010), a abordagem do PPP está fundada em cinco princípios do ensino, a partir do artigo 3º da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996): *a) igualdade de condições para acesso e permanência na escola*, isto é, pensar a igualdade de oportunidades tanto na oferta quanto na manutenção do ensino para permanência dos sujeitos da escola pública; *b) qualidade para todos*, que significa zelo aos aspectos qualitativos do ensino, sendo formal em relação aos meios utilizados para o ensino e político em relação à qualidade da formação dos sujeitos; *c) gestão democrática do ensino público*, prezando pela participação de todos nas decisões da escola; *d) liberdade*, que implica autonomia e

¹⁵ Conforme dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/creche>. Acesso em: 7 nov. 2020.

¹⁶ Período alterado pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatório a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. Desta maneira, a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, expandiu o ensino fundamental para nove anos de duração.

responsabilidade para uma intencionalidade coletiva; e) *valorização do magistério*, princípio diretamente relacionado à qualidade do ensino, às condições de trabalho e remuneração dos profissionais e à formação inicial e continuada para desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a BNCC orienta a reformulação da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, isto é, recomenda a revisão dos projetos político-pedagógicos para adequação às novas diretrizes. Após desfecho de aprovação, a BNCC passou a ser, então, documento legal e orientador para reformulação dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares com base nas novas diretrizes previstas nesta base legal, em relação às práticas escolares e aos novos currículos das creches e pré-escolas por campos de experiências e direitos de aprendizagem. Mas, ainda que se possa pensar numa ampliação, a meu ver, essa demarcação aparece como uma limitação imposta aos planejamentos de aula e remete a uma padronização curricular, quando a discussão se encontra muito centrada em competências para uma determinada etapa de ensino, colocando em evidência o atendimento a conteúdos mínimos e necessidades básicas.

A escola que temos hoje está focada nos números, no cumprimento das metas globais, nos critérios estatísticos; logo, a BNCC se estrutura por meio de um modelo para homogeneidade, dando a entender que existe padrão linear específico que pode ser aplicado a tudo e a todos, a partir da idealização de um patamar de ensino, linguagem, aluno, escola, e isso pouco considera a diversidade que há em nosso país, nas nossas escolas, em nossos sujeitos, nas condições de vida da sociedade, sem falar nas oportunidades, as quais são distintas para variados grupos.

Neste aspecto, é indispensável convocar a todos para uma reflexão a respeito das mudanças no currículo, dos caminhos que serão trilhados pela escola, do planejamento de ações relacionadas às mudanças necessárias para o ambiente escolar, em relação ao sujeito que está em processo de formação, sobretudo, valorizando a etapa escolar da educação infantil para desenvolvimento dos sujeitos, ainda, visando à reformulação do PPP e à formação continuada dos profissionais da educação, visto que isso fortalece e estreita a relação dos sujeitos com a construção da identidade da instituição, dando abertura para que a comunidade colabore com a construção de uma visão global sobre a realidade, principalmente ao que tange à construção do PPP como instrumento que traduz a realidade da escola, considerando dimensões inteiramente interligadas, como:

política, pedagógica, administrativa, financeira e jurídica. A seguir, abordo algumas das dimensões do PPP.

4.3 AS DIMENSÕES DO PPP: UM ENFOQUE NO POLÍTICO E NO PEDAGÓGICO

O projeto político-pedagógico auxilia a escola na organização do trabalho pedagógico como fonte de inspiração para situar os seus sujeitos no espaço-tempo em que a escola e a sociedade estão inseridas. No entanto, as discussões sobre PPP ainda são passíveis de muita polêmica em relação às possibilidades e limites que permeiam todo o processo, acarretando muitos desafios à efetivação da gestão democrática no espaço escolar.

O PPP não se confunde com o planejamento de aula do professor, não deve ser resultante tão somente da exigência formal e não coincide apenas com as questões pedagógicas de sala de aula. O PPP é algo mais amplo, pois, além de contemplar questões específicas ligadas à dimensão pedagógica e administrativa, possibilita ampliar as discussões em torno das questões gerais da escola, que envolvem o político, o social, o cultural e o econômico. As três dimensões do PPP (em ser projeto, político e pedagógico) apresentam características singulares e são, indubitavelmente, indissociáveis no processo de reformulação do PPP. O projeto dá a direção daquilo que é pensado em relação às melhorias e mudanças para escola; em seu aspecto político, expressa um compromisso social de formação do cidadão; em seu caráter pedagógico, visa a organizar, estruturar e definir as ações educativas que acontecerão no percurso do processo formativo.

Por conseguinte, a dimensão administrativa abarca questões que estão relacionadas à organização da escola, dos seus funcionários, do espaço físico, da logística para melhor atender os sujeitos educandos e a comunidade, do oferecimento da merenda escolar e material didático, dentre outros aspectos. A dimensão financeira trata dos recursos que são aplicados diretamente para aquisição de materiais, bem como do desenvolvimento e continuidade do trabalho pedagógico e qualificação docente.

E a dimensão jurídica diz respeito à relação que a escola estabelece com as instâncias municipais, estaduais e federais do sistema de ensino. É por meio dessa dimensão que a escola firma parcerias com outras instituições da comunidade civil. Portanto, as dimensões política, pedagógica, administrativa, financeira e jurídica se

apresentam no PPP permeadas pelo contexto no qual a escola está inserida e precisam ser compreendidas como espaço para transformação da realidade, por meio da elaboração de um projeto.

Um projeto conduz a uma direção, um norte. É a ação de projetar algo diferente do que está posto no presente, pensando em uma previsão futura de transformação. A origem da palavra projeto, ou seu sentido etimológico, deriva do latim *projicere* ou *projectu*, que significa lançar para diante, para frente (VEIGA, 2010). É, neste caso, uma ação possível, que carrega consigo intenções e promessas, pensadas e planejadas, com base no que temos hoje para alcance de um objetivo.

Veiga (2010) reforça a ideia de projeto enquanto um instrumento para garantir a qualidade do processo educativo, longe das amarras autoritárias, competitivas, corporativas, vez que, para o novo modelo de escola da contemporaneidade, já não cabe mais o poder centralizador e hierárquico das relações do passado.

De acordo com Gadotti (2001), todo projeto explicita uma ação com sentido definido. Dito de outra forma, o projeto caminha pelo ato, ação intencional ou sistemática de planejar e organizar as ações do dia a dia. Portanto, a ação de planejar é inerente ao homem pensante, comunicativo, construtor de conhecimentos; em verdade, é um processo de crescimento humano, como afirma Gandin (2010). Afinal, ainda que não pareça, esta ação faz parte da vida!

A dimensão política do PPP está relacionada aos princípios defendidos pela escola, os quais guiarão os projetos da escola e suas intencionalidades que vão dar sustentação a todas as ações. Além disso, a dimensão política tem a ver com a formação do sujeito enquanto cidadão criativo, crítico e consciente do seu papel para transformação da sociedade. Com isso, espera-se da prática pedagógica uma postura política enquanto ato de ensinar.

Ainda na esfera política, define-se qual a base filosófica e epistemológica, o enfoque pedagógico, social e cultural que fazem parte da sociedade e são percebidos dentro da escola nas ações pedagógicas. Nesse sentido, a dimensão política do PPP faz parte do marco doutrinal, pois é a filosofia educacional definida pela coletividade.

Como afirma Gadotti (2001, p. 34), “[...] não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político”. Esse desdobramento em político-pedagógico visa a reafirmar o

posicionamento de cada membro da comunidade escolar nas discussões do PPP. Para Vasconcellos (2000), a participação no PPP é uma qualidade política que imprime um valor ao grupo que se expressa, que participa, expõe seus desejos e se faz parte representativa pelos seus direitos. É possível fazer política sem participação? Há quem diga, talvez, que sim. A meu ver, o ato político é aquele que tem presença, garantia de voto, direito de participação, resistência, luta, que não se abala pelos confrontos e pelas derrotas, mas que de alguma forma faz valer seu posicionamento esperançoso na melhoria do Estado-nação. A resistência é a marca atual de uma sociedade que não legitima o governo em exercício e segue firme na luta sem abaixar a cabeça.

No governo da imposição, a democracia deixa de ser exercida em sua plena essência e as decisões partem de uma minoria. Veiga (2010, p. 13) ratifica que “[...] 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”; neste caso, com as camadas populares que se apresentam em maioria na escola, buscando abraçar a totalidade.

Hoje, o que está em jogo não é mais o levante da bandeira da esquerda ou da direita, mas sim a bandeira dos nossos direitos, das nossas garantias, do sustento dos órgãos públicos, da manutenção do ensino, da pesquisa e da extensão na produção do conhecimento científico e da erradicação da fome e da pobreza que é devastadora em nosso país e não iremos calar a nossa voz, pois não queremos nada a menos. Para tanto, é necessário que estejamos imbuídos de uma consciência crítica e política para enxergarmos as mazelas que assolaram a população no passado e que até os dias atuais continuam se apresentando com *status* de calamidades à população e de forma perversa colocam tudo em segundo plano, como se isso não fosse ter interferência direta na qualidade de vida dos sujeitos.

Na dimensão pedagógica se estabelece aquilo que é próprio da escola enquanto espaço formal de educação, o ensino. Ou seja, é discutida a intencionalidade da escola e os aspectos que dizem respeito à formação crítica dos sujeitos. Nesta dimensão, é discutido o perfil do aluno e o currículo que será reflexo das ações da escola, pensando na instituição enquanto espaço educativo que se abre ao questionamento e decisão coletiva do que ensinar e do que o aluno pode aprender. Do mesmo modo, as práticas dentro do ambiente escolar devem ter uma

coerência e representar os desejos do coletivo para intensificar a importância das discussões do PPP. As dimensões política e pedagógica estão imbricadas reciprocamente para que não haja fragmentação, de ambas as partes, ou ocasione a prevalência de uma sobre a outra.

Gandin (2010) afirma que aquilo que queremos alcançar, em educação, é pautado em um duplo posicionamento – político e pedagógico –, em que o político é determinado pela ação dos sujeitos em participarem das decisões e o pedagógico é voltado para a definição da ação educativa. Freire (1987) defende a ideia de que a educação é um ato político.

Assim sendo, a articulação do PPP deve se constituir enquanto um processo democrático, passível de conflitos, contradições, aceitação ou recusa. Do mesmo modo, o PPP é visto enquanto palco de conflitos (VASCONCELLOS, 2000), pois está diretamente ligado às discussões em âmbito coletivo, carregadas de opiniões divergentes e contraditórias no desenvolvimento de uma proposta exequível que oriente as ações dos sujeitos dentro da escola; então, espera-se um consenso, tendo em vista o alcance de objetivos em comum. Por isso, o ato de planejar se torna cada vez mais necessário, vez que essa ação precisa ser pensada como algo que vem dar sentido à organização de uma atividade, prioridade ou demanda escolar.

Carbonell (2002, p. 38) menciona que “[...] o conflito está inserido no complexo e contraditório processo da inovação e mudança na escola”. Dito de outra forma, o conflito faz parte dos momentos de discussões do PPP e se torna um tanto que necessário, para que sejam estabelecidos espaços de participação efetiva e democrática no ambiente escolar. Portanto, o conflito não deve ser evitado; todavia, as situações conflitantes precisam ser geridas coletivamente, buscando resolvê-las de modo criativo e positivo, para avanço nos diálogos. Carbonell (2002) diz ser necessário enfrentar democraticamente os conflitos, as tensões e contradições que a todo o momento fazem parte do contexto escolar e dos seus sujeitos, pois o conflito é produtivo e dá margem para divergências, esclarecimento de opiniões opostas e/ou complementares.

No processo de elaboração dos marcos norteadores das ações institucionais, ou seja, das etapas que dão sustentação ao processo de reformulação do PPP, a exemplo do marco referencial, do diagnóstico e da programação, é possível presenciar com mais veemência o surgimento dos conflitos, diante das decisões coletivas a serem tomadas no âmbito escolar. A seguir, proponho a discussão e

análise desses três grandes marcos, tendo em vista que o marco referencial diz respeito à leitura de mundo, definição de ideais políticos e pedagógicos sobre aquilo que se deseja alcançar; o diagnóstico é a identificação das necessidades da escola a partir da análise da sua realidade e é, também, uma reflexão sobre a escola que temos; e, por fim, a programação se refere à proposta de ação.

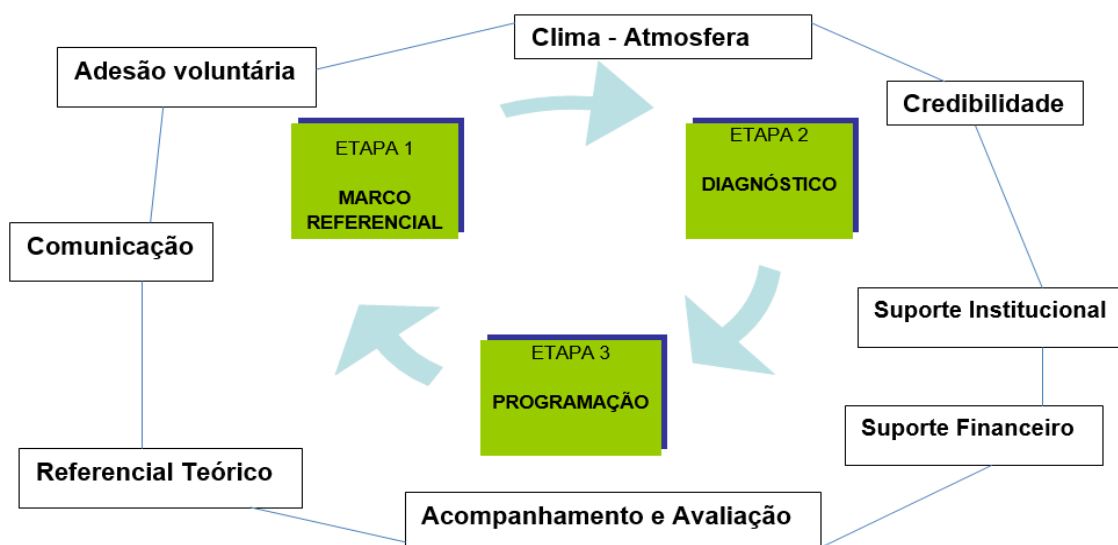
4.4 ETAPAS DE ELABORAÇÃO DO PPP

Anterior ao processo de construção ou reformulação do projeto político-pedagógico (PPP), há algumas etapas que são fundamentais para sua efetivação. Inicialmente, é preciso saber onde a escola se encontra, onde ela deseja chegar, e ainda, o que será feito para percorrer a distância entre o real e o idealizado. Estas são etapas que implicam em um processo de tomada de consciência dos sujeitos para a construção do marco referencial, do diagnóstico e da programação (proposta de ação), que atribuem aos sujeitos da escola o exercício de pensar ações necessárias à transformação do espaço e das práticas escolares, pois a configuração do PPP se dará por um processo de mobilização que leva a comunidade escolar a discutir sobre a escola que temos e a escola que queremos.

Com base no exposto, a reformulação do PPP se articula em três grandes blocos, em um processo dinâmico de interação entre as partes, que, a priori, deve ser pensado que existe um ponto de referência a ser percebido, perseguido, confrontado e problematizado entre o idealizado e aquilo que se deseja alcançar. De acordo com Gandin (2010), o processo de planejamento e desenvolvimento do projeto político-pedagógico busca responder a três perguntas: O que queremos alcançar? A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? E o que faremos para diminuir essa distância?

Neste âmbito, para dar vida ao PPP dentro da escola, Vasconcellos (2000), Gandin (2010) e Nogueira (2009) asseguram que o marco referencial, o diagnóstico e a programação se constituem como etapas essenciais no processo de elaboração da proposta. Entretanto, anterior a isso, Gadotti (2001) levanta alguns elementos facilitadores para êxito de um processo de reformulação do PPP. São eles: comunicação, adesão voluntária, suporte institucional e financeiro, controle, acompanhamento e avaliação, criação de uma atmosfera, credibilidade e, por fim, a sustentação de um referencial teórico, como é possível observar na figura 3.

Figura 3 – Etapas de elaboração e elementos facilitadores do PPP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observando a ilustração, é possível notar que o processo de reformulação do PPP se dá por meio de etapas e, associado a isso, os elementos facilitadores perpassam todas elas, sendo considerados como pressupostos indispensáveis à realização do planejamento participativo. Nessa perspectiva, a comunicação eficiente facilita a compreensão a respeito do plano global, traz clareza ao projeto, torna-o exequível, convoca os sujeitos para uma discussão frente à conjuntura política, social e econômica, mobiliza-os para a ação, favorece o diálogo, a partilha, os desejos e, especialmente, o desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

A adesão voluntária se traduz no envolvimento de todos, conscientes da sua corresponsabilidade e da não neutralidade no processo educativo. Sendo assim, deve haver vontade política de todos do grupo, principalmente dos dirigentes, dando suporte às ações para mudança e transformação da realidade. O clima tem a ver com um ambiente propício e favorável, com as relações estabelecidas entre os sujeitos no ambiente escolar, como eles se envolvem nas vivências, qual a relação de respeito, coletividade e empatia manifestada nas práticas, grau de motivação desses sujeitos, pois, caso a atmosfera não seja favorável, caberá à equipe gestora criar um ambiente propício para participação de todos.

É importante que os sujeitos se sintam parte da escola; logo, a credibilidade está relacionada ao modo como os sujeitos se sentem representados e valorizados pela instituição e o quão de verdade é transmitido para eles em relação às ações

vivenciadas no dia a dia. Por sua vez, o referencial teórico se pauta na definição de um conhecimento que sustente os conceitos e a estrutura do projeto. A escolha do referencial teórico atribui qualidade ao planejamento pois propicia conhecimento aos sujeitos, associando teoria e prática. O suporte institucional e financeiro compreende ações mais pontuais da gestão escolar, no que diz respeito ao apoio à efetivação do PPP junto à comunidade escolar e, também, ao direcionamento de recursos para concretização das ações, e, ainda, oportunizando orientação, acompanhamento e avaliação coletiva do PPP, por meio de vontade política de todos.

De alguma forma, essas ações contribuem para tornar as discussões acerca do PPP um movimento participativo, democrático, crítico e reflexivo a respeito dos caminhos que possam melhorar aquilo que é específico da escola, que é o ensino. De acordo com Gadotti (2001), a falta dos elementos facilitadores se constitui em obstáculo para efetivação de um novo PPP.

Adiante, analiso os três grandes marcos ou etapas do PPP, evidenciados por Vasconcellos (2000), Gandin (2010) e Nogueira (2009), que são: o marco referencial, o diagnóstico e a programação. Conforme explicita Vasconcellos (2000, p. 182),

O Marco Referencial é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o 'rumo', o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação.

À vista disso, é possível dizer que o marco referencial oferece elementos para a construção de uma visão crítica de mundo, homem, sociedade e educação a partir de aspectos teóricos que envolvem a realidade. Este é o ponto de partida, momento pelo qual a escola se permite refletir sobre o sentido da sua existência e do seu trabalho, projetando um “ideal” sobre aquilo que se deseja alcançar.

De acordo com Nogueira (2009, p. 39), a construção do marco referencial é estimulada pelos “[...] desejos de rompimento com as situações que desagradam e a projeção de um futuro melhor”. Com base nas ideias apresentadas, percebi que o marco referencial fornece parâmetros para se questionar a realidade, tendo em vista a busca da superação/transformação da própria realidade, prospectando uma direção a ser seguida e, principalmente, conduzindo-nos a pensar como as ações serão guiadas.

Nesta amplitude, o marco referencial é composto por três partes: o marco

situacional, doutrinal e o operativo. O marco situacional diz respeito à descrição da realidade do mundo, considerando o contexto contemporâneo no qual a escola está inserida, aproximando-o para realidade local. De acordo com Gandin (2010), por meio do marco situacional, o grupo poderá julgar como se dão as relações no país e no mundo. Esta etapa caracteriza o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, cultural e educacional em nível nacional e internacional, ou seja, é o momento em que o grupo expõe seu ponto de vista em relação a uma realidade mais ampla, isto é, não apenas da instituição, mas toma como referência a comunidade, a sociedade, o país e o mundo, deixando claro qual a sua visão de mundo. É, de fato, uma análise de conjuntura a partir do cenário em que estão inseridos.

Já o marco doutrinal (ou filosófico) trata dos ideais alcançáveis, valores ou aspirações do grupo, na definição de uma proposta que sirva como horizonte maior, ou seja, “[...] é a proposta de sociedade, pessoa e educação que o grupo assume” (VASCONCELLOS, 2000, p. 183). Neste caso, o marco doutrinal é um esforço teórico-descritivo que revela qual tipo de sociedade e de homem são considerados como desejáveis para uma sociedade democrática, sobretudo, demonstra a relação que o sujeito estabelece com o mundo em que vive. Isso pode ser considerado como “utopia” ou perspectivas que sustentam o desejo por transformações.

Nesse sentido, por meio do marco doutrinal torna-se possível descrever quais atitudes humanas precisam ser valorizadas, desejar mudanças (ainda que elas demorem a ser alcançadas) e definir opções teóricas/filosóficas com vistas a uma sociedade mais justa. Pensando de forma estratégica, o marco situacional e o marco doutrinal se relacionam com a construção da visão institucional; dito de outra forma, indica os motivos que levam à existência da instituição e aonde se deseja chegar. De acordo com Nogueira (2009, p. 52), “[...] é a expressão mais profunda do que queremos”.

E o marco operativo enuncia, define e impulsiona as ações da instituição, na tentativa de conduzir os ideais que foram pensados no marco doutrinal. Deste modo, o marco operativo diz respeito às propostas e à forma como a instituição (ou grupo) se posiciona e, também, se organiza para conduzir as ações. Segundo Nogueira (2009, p. 48), “[...] se idealizamos algo, temos agora que imaginar e propor possibilidades para chegarmos ao ‘o que’ fazer na escola, com a esperança de que isso venha realmente acontecer”. Neste caso, é cabível pensar que esse caminhar

conduz à construção da missão institucional, ou seja, seu modo de ser, pois demonstra qual o sentido de existência e propósito da instituição para transformar a realidade. Assim, torna os ideais um sonho exequível.

Para construção desses marcos, considero de extrema importância a participação de toda a comunidade escolar, como também a presença da família e da comunidade local para a criação de propostas que tenham uma visão abrangente sobre tais realidades e desejos.

Passo, então, para o segundo bloco, ou etapa essencial para elaboração do PPP, que é o diagnóstico. Levando em consideração o esforço realizado pelo grupo, nos marcos anteriores, para compreensão da realidade, nesta segunda etapa, julga-se o que acontece hoje e como a escola deve se organizar em relação às ações futuras. Portanto, o diagnóstico permite estabelecer uma comparação entre o que foi apontado como ideal no marco doutrinal/operativo versus a realidade da instituição. (GANDIN, 2010).

Sendo assim, o diagnóstico se concretiza por meio de uma reflexão e descrição das ações necessárias para a construção de caminhos que possam indicar como atender as necessidades levantadas pelo grupo. Com base em Vasconcellos (2000), o diagnóstico consiste nas seguintes tarefas: explorar a realidade, julgar a realidade e localizar as necessidades. Então, em relação ao contexto educacional, torna-se imprescindível conhecer em profundidade a escola, sua origem, finalidade, estrutura, financiamento, sujeitos, cultura, etc. Logo, o diagnóstico auxiliará no entendimento das contradições e mediações presentes nas ações cotidianas, todavia, dará pistas sobre “o que fazer” na prática.

Por fim, a última etapa ou parte discutida nesse debate teórico é a programação (plano de ação). Com base nas definições de Vasconcellos (2000) e Gandin (2010), a programação é a proposta ou conjunto de ações concretas assumidas pela instituição para aproximar a realidade existente da realidade desejada e tem por objetivo superar as necessidades identificadas por meio de uma ação significativa para os sujeitos e para a instituição. No processo de reformulação do PPP, as ações devem ser pensadas de maneira executável, com clareza, demonstrando, de fato, como agir.

Dessa maneira, para concretização de um plano de ação eficaz, é necessário ter construído o marco referencial e o diagnóstico da instituição. Nogueira (2009) afirma que há quatro dimensões distintas para elaboração da programação, as quais

são denominadas: objetivos; políticas e estratégias; diretrizes/metastas e ações permanentes e/ou anuais. Os objetivos são as ações concretas que devem ser realizadas, pois definem “o que fazer” e “para que fazer”, levando em consideração os recursos humanos, materiais e prazos do projeto. Em educação, os objetivos demandam projetos bem elaborados e devem estabelecer relação com o ensino, com a prática pedagógica, com a formação dos sujeitos e a formação continuada em serviço.

As políticas dizem respeito ao marco doutrinal, princípios e valores traçados por todos da instituição, com base em estratégias realizáveis, que dão direção e impulsionam o seu fazer enquanto organização, expressando prioridades. De acordo com Gandin (2010), as estratégias complementam o sentido das políticas e orientam o modo como cada grupo ou cada pessoa deve se responsabilizar pelo cumprimento das ações. Assim, essa dimensão está relacionada também às atitudes e comportamentos.

As diretrizes/metastas estão muito próximas dos objetivos, pois dizem respeito aos critérios, normas, orientações, regras e parâmetros, que imprimem uma ideia de “dever”, ou melhor, do que fazer. E as ações estão associadas às necessidades apontadas no diagnóstico. Sendo permanentes, as ações são mais estáveis, por outro lado, sendo anuais, podem ser iniciadas e finalizadas mediante surgimento das necessidades. Essa dimensão evidencia o bom funcionamento da escola em relação à sua rotina.

Portanto, situar a comunidade escolar sobre o valor destas etapas para construção de um PPP singular reflete a importância de se ter uma gestão democrática sensível às necessidades do educando, do ensino, dos profissionais e da sociedade como um todo. Por outro lado, para que a família esteja presente na escola, para além dos momentos de reuniões e informes pedagógicos, caberá à comunidade escolar (interna) pensar estratégias que promovam o envolvimento desse público. Por fim, as discussões desenvolvidas ao longo desta seção demonstraram o quanto o PPP é um planejamento abrangente; sendo assim, quando seu conceito, princípios e dimensões estão claramente definidos, torna-se possível que os envolvidos sejam corresponsáveis pelo processo de planejamento, execução e avaliação do PPP.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção tem como propósito apresentar os resultados obtidos após levantamento dos dados. Para isso, inicialmente, exponho as categorias e subcategorias que mais tiveram destaque durante as análises dos instrumentos de produção de dados, como questionário, grupo de discussão e documentos, analisando-os de acordo com as bases teóricas elegidas e, concomitantemente, discutindo sobre os achados da pesquisa. Deste modo, as categorias foram estabelecidas no intuito de responder a seguinte questão: De que maneira as demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar podem impulsionar a comunidade escolar para reformulação do projeto político-pedagógico da Creche Antônia Magalhães no município de Candeias (BA)?

5.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A definição das categorias de análise constitui uma dura tarefa ao pesquisador, pois, ao adentrar nas etapas de produção de dados, o campo nos apresenta muitas informações, dados, denúncias e possibilidades. E tudo isso requer uma fiel eleição com base nos objetivos da pesquisa. Destarte, a partir deles, as categorias foram afloradas.

Nesse sentido, a primeira categoria de análise deste estudo diz respeito à concepção que os sujeitos têm sobre o espaço escolar e a que ele se destina: *Categoria 1 – Compreensões da escola e sua função*. Em relação à segunda categoria, analisei o entendimento da comunidade escolar sobre o conceito do PPP, sua relação com as ações do cotidiano escolar, o papel e a participação da comunidade escolar no PPP: *Categoria 2 – Conhecimento do PPP pelo corpo escolar*. Por fim, na terceira categoria discuti e analisei as demandas do cotidiano escolar com base na análise do PPP da escola, destacando as demandas mais recorrentes na fala dos sujeitos da pesquisa que implica na reformulação do PPP: *Categoria 3 – Demandas do cotidiano escolar*. (cf. quadro 3).

Quadro 3 – Categorias de análise

| Categorias de Análise | | |
|---|---|--|
| Categoria 1 Compreensões da escola e sua função. ESCOLA | Categoria 2 Conhecimento do PPP pelo corpo escolar. PPP | Categoria 3 Demandas do cotidiano escolar. CONTEMPORANEIDADE |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Adiante, serão explicados pormenorizadamente os resultados obtidos por meio das categorias de análise: *compreensões da escola e sua função*; *conhecimento do PPP pelo corpo escolar*; *demandas do cotidiano escolar*. Então, para concretização da análise foi utilizada a técnica da triangulação (YIN, 2001), com base nos dados produzidos com auxílio do questionário, do grupo de discussão e do PPP da escola. Assim, para compor esta etapa, utilizei algumas perguntas norteadoras para propor a triangulação dos dados produzidos entre as fontes já elencadas.

5.1.1 Categoria 1 – Compreensões da escola e sua função

A primeira categoria de análise da pesquisa – *compreensões da escola e sua função* – parte de uma categoria maior, isto é, da escola. Então, cabe aqui apresentar o conceito de escola, como espaço para apropriação do conhecimento científico, do saber sistematizado e da cultura, tudo isso produzido historicamente pelo homem a partir dos avanços da sociedade. A escola é, primordialmente, local para formação crítica do sujeito, pois é por meio dela e da educação que os educandos podem compreender a sua realidade e buscar transformá-la. (LIBÂNEO, 2007).

Entretanto, para que isso aconteça, faz-se necessário compreender a educação escolar enquanto um processo de formação humana, que exige do corpo escolar uma postura política para lidar com as questões do cotidiano educacional, da realidade social e na preparação dos sujeitos para assumir papéis na sociedade.

Para reformulação do PPP, é necessária uma reflexão sobre a escola. Como assegura Veiga (2004, p. 57), “[...] pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social [...]”, frente a um contexto dinâmico. Do mesmo modo, é exigido o delineamento das ações e dos caminhos definidos pela coletividade.

Tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa é discutir a escola e sua função frente às demandas contemporâneas, foi enviado um questionário *online* para todos os sujeitos da escola; todavia, só obtive 22 (vinte e dois) retornos. Por ora, vale destacar que nem todos os vinte e dois sujeitos que contribuíram com o questionário (primeira fase), participaram do GD (segunda fase da pesquisa); nesta segunda etapa estiveram presentes um total de 14 (quatorze) sujeitos, como demonstrado no **Apêndice D**.

Com o intuito de explicar os dados coletados por meio do questionário, ao responder os itens 1 e 2, que versam sobre a compreensão que os sujeitos têm a respeito da escola e qual a sua função, a princípio, notei que 17 pessoas, ou seja, 77% dos respondentes buscaram respostas prontas, ao pontuarem a escola enquanto um ambiente de troca de conhecimentos, de vivência e aprendizados, local propício para efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto apenas 23% respondentes, ou exatos cinco sujeitos, trouxeram conceitos mais ampliados sobre a questão a seguir.

Então, foi perguntado: **O que é a escola?**

É um ambiente, um espaço de convivência, de troca de vivências e experiências, lugar de aprendizagem, empatia, de responsabilidade com seus pares, lugar de diálogo, lugar de luta constante, de quebra de paradigmas, lugar de ressignificação, lugar da criticidade e do debate, lugar de "salvar" vidas. (Flor de Açucena).

É o local onde se reúnem grupos de pessoas para aprimorar os conhecimentos já adquiridos, ou aprimorar o desenvolvimento cognitivo do ser humano. (Flor de Maio).

A escola é uma comunidade. (Flor da Cidade).

É um lugar de saberes, de aprendizagem, de ensino, de trocas e de crescimento contínuo. (Flor de Jasmim).

Instituição de ensino com objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos: cultural, social e cognitivo. (Flor Junquilha).

Levando em consideração as respostas apresentadas acima, ainda que de forma superficial, foi possível notar um conceito de escola mais amplo, não reduzido apenas a conviver e trocar conhecimentos, mas entendido enquanto um espaço político, de saberes, resistência, formação contínua, de carências, participação e, sobretudo, democrático, quando se pensa a escola como uma comunidade.

Deste modo, ainda inquieta com os retornos do questionário, as discussões em torno da escola foram retomadas e ampliadas, durante a realização do GD. Então, no primeiro bloco do GD, voltei a perguntar aos sujeitos sobre a escola, entretanto, de outra forma, como demonstrado a seguir: **Qual é a escola que temos? Como vocês veem a escola hoje? Que escola é essa, para vocês?**

Então, os sujeitos responderam:

Falando referente a espaço físico, nós sabemos que não é uma escola ideal, deixa muito a desejar. É um local que não oferece um mínimo de conforto, tanto para as crianças como para os adultos, e para os professores. Falta muita coisa para ser uma escola. (Flor de Maio).

Pela infraestrutura da escola, não podemos nem considerar uma escola, e sim uma casa onde os alunos acabam ficando amontoados. (Flor de Lis).

É uma escola tradicional, comumente sucateada, sem espírito de equipe. (Flor Dália Negra).

A escola que temos hoje não é a ideal, digo isso enquanto profissional, para atender a clientela que são as crianças. Queremos uma escola melhor, um espaço que atendesse as demandas de todos. Um lugar que nós nos sentíssemos bem. Nós vemos, hoje, as escolas com aquelas casas alugadas, ou prédios alugados. Então, a escola que nós temos é a escola que não nos satisfaz. (Flor Azaleia).

A escola que nós temos hoje está bem longe daquilo que imagino pelo menos para uma creche, mesmo com esforço de todos. A escola que nós temos não é apropriada principalmente para essa faixa etária de idade: um espaço muito desorganizado, uma estrutura equivocada, nada de acordo para o ideal que se espera de uma creche. (Flor de Açucena).

As falas traduzem a não identificação ou descontentamento, por parte dos sujeitos, em relação ao espaço. Ao longo de toda pesquisa, a estrutura física que comporta a unidade de ensino da Creche Antônia Magalhães foi um dos pontos mais tocados pela comunidade escolar interna, o que mereceu um destaque. Destarte, falarei sobre isso mais à frente. Mas acredito que a dificuldade dos sujeitos em

terem uma visão mais ampla sobre a escola (ou definir um conceito) deva-se à falta de identificação com as características do espaço escolar no qual desenvolvem suas atividades, como observado nas falas acima. Ou, talvez, seja pela necessidade de responder inopinadamente a uma pergunta.

Com base nos fragmentos apresentados, ficou notório que a questão física é tão latente que não permite aos sujeitos partirem para uma análise própria do que seria a escola e qual a escola que temos, num primeiro momento. Do mesmo modo, é possível perceber a relação estabelecida entre a conceituação de escola e a insatisfação pelas condições do espaço no qual a creche se encontra instalada.

Assim, com base no documento do MEC, referente ao programa “Salto para o futuro”, que tratou sobre a educação de crianças em creches, apresentam-se características desejadas para este espaço escolar, a saber:

Um ambiente espaçoso, atraente, almofadas, obstáculos macios e seguros, túneis de tecidos e caixas de papelão, espelhos no rodapé da sala, cantinhos aconchegantes, livros e brinquedos, móveis, canaletas para brincadeiras com água, painéis de azulejos para pintura, objetos e materiais de diferentes texturas, cheiros e cores... Nesse espaço, organizam-se tempos e atividades para acolher e educar crianças de 0 a 3 anos de idade. Esse espaço: a creche! (SILVA; PANTONI, 2009, p. 5).

Muito diferente do que sugere o documento acima, a Creche Antônia Magalhães não dispõe de um espaço apropriado para o atendimento às crianças nessa faixa etária. Digo isso, pois o que temos são salas muito apertadas, com luminosidade e ventilação inadequadas, em sua maioria, sem janelas, com apenas uma lâmpada comum que não ilumina as laterais e apenas um ventilador instalado no fundo da sala, que se mostra insuficiente para deixar o ambiente mais fresco. No geral, as salas não contemplam o cantinho da leitura; por sua vez, as crianças não têm uma área de lazer, um parque, como também um espaço apropriado para o banho e para a hora do sono etc. Afinal, estamos falando de um espaço que não foi pensado para a criança.

De acordo com Libâneo (2012), existe esse antagonismo entre realidade escolar e políticas públicas, pois se toma como referência modelos e projetos de escolas baseados em políticas públicas oriundas do Banco Mundial, convergindo para o declínio da escola pública brasileira, por não alcançar os padrões de protocolos externos.

Hoje, a creche está instalada em uma casa alugada que foi adaptada para se tornar escola. Mas, conforme o PPP de 2006, da creche, é possível notar que, desde a inauguração da Creche Antônia Magalhães, a prefeitura já se utilizava de imóveis residenciais para colocar a creche em funcionamento. No entanto, essa não é uma realidade exclusiva da Creche Antônia Magalhães, e sim de muitas escolas vinculadas à Secretaria de Educação do município de Candeias, pois, devido a minha vivência nesta cidade, conheço outras unidades escolares que também se encontram em casas alugadas, as quais não oferecem estrutura satisfatória para cumprimento da educação, sem contar que tais circunstâncias impactam diretamente na realização de um trabalho pedagógico de qualidade.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a estrutura física e as condições de funcionamento interferem diretamente na qualidade do ensino, desencadeando necessidades quanto a mudanças no âmbito da organização escolar. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 34) denotam a escola como

Espaço de aprendizagem, isto é, uma organização de trabalho pedagógico caracterizada pela construção coletiva, por parte de seus profissionais, de projetos e práticas, em que a aprendizagem ocorre pela participação ativa nos processos de tomada de decisões.

Nessa dimensão, os autores destacam a escola como espaço de mudança e atribuem aos profissionais a responsabilidade pelas transformações do local, dos processos, do ensino e da organização das ações. Deste modo, a escola é uma instituição que concentra objetivos, métodos, processos e resultados, tendo como foco a formação humana; logo, necessita funcionar numa perspectiva democrática e participativa, motivando e envolvendo seus integrantes para a concretização dos objetivos estabelecidos pelo coletivo.

No projeto político-pedagógico da Creche Antônia Magalhães, elaborado no ano de 2006, foi abordado o conceito de escola como “[...] ambiente transformador voltado para a formação do sujeito ativo, reflexivo, cidadãos atuantes e participativos, como desejado pelos profissionais em educação” (CANDEIAS, 2006, p. 3), que tem como função social “[...] dar possibilidades aos alunos de obterem sucesso na vida escolar” (CANDEIAS, 2006, p. 1). Contudo, essa noção pode ser ampliada.

Libâneo (2007, p. 27) enxerga a escola como “[...] lugar da razão crítica, lugar da argumentação, lugar em que o conhecimento se põe a serviço da sociedade, dos

movimentos sociais”. Assim, ao pensarmos a escola, é necessário considerar que todas as ações que ocorrem neste espaço contribuem para o processo educativo das crianças e de todos os sujeitos que fazem parte da escola.

A escola é a instituição encarregada de aproximar o sujeito do saber sistematizado, mas, para que essa educação venha a ser significativa, torna-se necessário estabelecer um diálogo com todos os envolvidos pelo processo educativo, isto é, TODOS da escola, as famílias e a comunidade, para elaboração de um planejamento que possa contemplar os objetivos e as metas que precisam ser perseguidas em relação ao ensino.

Embora uma parte dos sujeitos da pesquisa tenha apresentado um conceito mais amplo sobre a escola, nenhum deles chegou perto das concepções acima, inclusive, nem mesmo o PPP da escola, à época em que foi escrito, sinalizou a escola como espaço de construção coletiva. Logo, compreendi que havia uma defasagem conceitual presente tanto nas falas dos sujeitos quanto no documento da escola. De acordo com Veiga (2004), as escolas (e os seus sujeitos) têm demonstrado uma incapacidade em refletir sobre suas funções devido à falta de conexão e análise sobre suas práticas; com efeito, a formação se torna descontextualizada, distante da realidade de mundo e da identidade escolar.

No que tange à função da escola, ao serem questionados sobre **qual seria a função da escola**, no questionário, dois participantes (ou 10% dos respondentes) sinalizaram como finalidade desta instituição a preparação do sujeito para atuação no mercado de trabalho, como se nota a seguir:

Preparar as pessoas para a inserção no mercado de trabalho. (Flor Hibisco).

Formação e troca de conhecimentos, como preparação para o mercado de trabalho. (Flor Raio do Sol).

No GD, uma fala despertou meu olhar, pois, embora não seja a concepção do sujeito da escola, foi apontado como, possivelmente, as famílias percebem a função da escola. Então, foi dito que

Eles acreditam que o futuro da criança na escola é, apenas, para entrar no mercado de trabalho, então, eles não dão muito importância. Eles colocam a criança na escola porque é obrigatório, mas a grande maioria sai para o trabalho, essa é a grande realidade que nós temos. (Flor de Lis).

Com toda certeza, essa não deve ser a função da escola, ou seja, preparar o indivíduo para atuação no mercado de trabalho. Como dito na seção 3¹⁷ deste estudo, por vários motivos de ordem global (político, econômico e social), a função da escola pública vem sendo distorcida, melhor dizendo, direcionada para a adequação, atendimento e concordância aos padrões globais, submissa a critérios mercadológicos, com valorização do quesito quantidade versus qualidade e voltada para o controle de desempenho.

Veiga (2004) chama a atenção para essa compreensão da relação escola com as políticas públicas, tida numa visão regulatória, de técnicas, controle, avaliação e estratégias, com intervenção de várias forças internacionais, vinculadas aos interesses do capital.

Libâneo (2016) faz algumas críticas à forma como os sistemas de ensino do Brasil vêm sendo organizados, pois a escola está sendo reduzida a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem de forma simplificada, aligeirada, buscando responder às necessidades do mercado, ao intensificar a preparação de mão de obra “qualificada” para o trabalho, tratando a aprendizagem enquanto um produto; assim, deixa em segundo plano os conhecimentos científicos e o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

É possível observar essa inclinação por meio das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Apesar da EI não ter conhecimentos mínimos, contudo, desde a sua homologação, a BNCC se tornou referência e passou a influenciar diretamente a elaboração dos currículos ao estabelecer direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos, como também ao relacionar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes à aquisição de dez competências gerais, com o argumento de equidade em nossa sociedade, com vistas a uma formação básica comum. Entretanto, essa meta está longe de ser alcançada, se levarmos em consideração a tamanha desigualdade existente nos sistemas de ensino por todo o Brasil.

Voltando aos aspectos intraescolares, historicamente, o espaço e a função da creche foram reduzidos ao cuidado e à assistência, como descrito na BNCC (BRASIL, 2017). No princípio, os aspectos pedagógicos não faziam parte das atividades essenciais da creche, o cuidado e o acolhimento respondiam a todas as

¹⁷ Seção que discute “A escola frente às demandas da contemporaneidade”.

funções sumárias deste espaço, que nem podia ser considerado como escolar, devido à ausência do caráter pedagógico.

Seguramente, essa ideia de creche como depósito foi um dos aspectos mais criticados pelo corpo escolar; isto é, por unanimidade, os sujeitos dos grupos A, B e C, durante o GD, apontaram que ainda percebem tal postura no entendimento das famílias em relação à creche, pois, em sua grande maioria, os pais não se preocupam com os aspectos pedagógicos ofertados às crianças na creche.

Com base na afirmação acima, cabe retomar algumas falas, a exemplo:

Se tratando de uma creche você tem que se perguntar qual são os anseios daqueles pais, e são poucos os pais que foram letrados, e que a escola responderia os anseios deles, pois eles apenas querem um lugar para deixar os filhos. [...] Então, devido muitos desses pais não ter uma formação, eles nem se preocupam em saber como foi o desenvolvimento do filho na escola. (Flor Dália Negra).

Eu acho que os pais têm culpa! Pois, já que o gestor público não tem empatia, não é possível que uma mãe e um pai não tenham visão do ambiente onde eles estão deixando os filhos, parece mais um depósito de crianças, do que uma creche. (Flor do Campo).

Eu não sinto preocupação dos pais sobre as questões do ensino na creche, da estrutura, da falta de materiais de higiene, didático, será que eles sabem a importância e o impacto da creche no desenvolvimento dos filhos? (Flor de Primavera).

Eles acham que a escola é um depósito. Tem pais que nem sabem o nome do professor do seu filho, coloca o menino lá na creche, manda terceiros ir buscá-lo e nem entram pra bater um papo com o professor. (Flor Azaleia).

É importante destacar que, a partir da Constituição Federal de 1988, a creche adquire caráter educacional. Deste modo, deixa de ser uma instituição puramente assistencialista e passa a priorizar o pedagógico em suas ações cotidianas. Todavia, com base nos relatos, é possível perceber a falta de compreensão por parte dos pais em relação à função da escola para iniciação das crianças bem pequenas na primeira etapa do ensino escolar, ou seja, a educação infantil. Com isso, é imperativo aproximar a família, o corpo escolar e a comunidade para as questões da escola e do projeto político-pedagógico.

Portanto, ficou evidenciado que a compreensão que os sujeitos têm da escola ainda é algo muito limitado, reduzido, rasteiro, preso a associação do conceito do espaço à estrutura física. Deste modo, discutir sobre a concepção de escola nos

leva a pensar o papel dessa instituição na vida dos sujeitos, tendo em vista que a escola tem a missão de ensinar o sujeito a pensar.

5.1.2 Categoria 2 – Conhecimento do PPP pelo corpo escolar

O *conhecimento do PPP pelo corpo escolar* é a segunda categoria apresentada para a organização das análises. Essa categoria foi consubstancial para a pesquisa, pois, a priori, a motivação desta investigação se deu a partir de inquietações no que diz respeito às discussões sobre a reformulação do projeto político-pedagógico da Creche Antônia Magalhães e ao entendimento dos sujeitos a respeito deste documento que se faz ação no espaço escolar.

Tão importante quanto a compreensão sobre as atividades do espaço escolar é o conhecimento sobre o projeto político-pedagógico, visto que ele é o planejamento maior da instituição e precisa ser vivenciado diariamente no espaço escolar a partir de todas as ações que são realizadas. Deste modo, esta categoria nasce apoiada no conhecimento reduzido apresentado pelos sujeitos participantes da pesquisa em relação ao PPP.

Com o intuito de acepillar esse desconhecimento, a cada ano, ou conforme necessidade da comunidade escolar, é recomendado revisão do PPP de forma coletiva, pensando a estruturação dos passos ou etapas a serem perseguidos por todos da comunidade escolar; afinal de contas, a cada período letivo, mudam-se os alunos, o contexto, as demandas, podendo ser modificado o quadro de funcionários, as exigências externas e os objetivos em relação ao ensino.

Na questão 4 do questionário, foi perguntado o seguinte: **Qual a sua concepção sobre projeto político-pedagógico (PPP)?** Assim, foi respondido:

Na minha concepção, é bom para saber o que tem e o que não tem ao todo entre gestão, coordenação, professores em geral, funcionários e os pais dos alunos. (Flor do Sertão).

Percebo-o (PPP) como um norte para o bom andamento da escola rumo ao ensino de qualidade. (Flor Magnólia).

Um projeto norteador e flexível, construído com a participação de todos envolvidos com a educação (pais, alunos, todo corpo docente, comunidade, poder público) visando eficácia no ensino e aprendizagem numa perspectiva de formar indivíduos críticos, pesquisadores, verdadeiros curiosos pelo saber. (Flor de Jasmim).

Um documento formal que representa a proposta educacional de uma escola e que norteia as ações de toda a comunidade, pais, alunos, professores, gestores e colaboradores. (Flor Antúrio).

Necessário para nortear o trabalho. (Flor de Laranjeira).

É uma espécie de mapa que serve para guiar a instituição e melhorar sua qualidade de ensino. (Flor Azaleia).

É um guia para nortear todo corpo docente, discentes e comunidade da instituição. (Flor Camélia).

É o documento orientador da organização administrativa e das práticas educativas. (Flor Dália Negra).

Planejamento e acompanhamento das atividades de uma instituição de ensino para orientar os trabalhos durante um ano letivo. (Flor Hibisco).

É a identidade da escola e indica caminhos para um ensino de qualidade. (Flor Raio de Sol).

É através do mesmo que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. (Flor Begônia).

Projeto bastante necessário que abarca todo o histórico da escola garantindo um futuro bem sucedido. (Flor de Primavera).

É um projeto temporário que reflete a proposta escolar, é através dele que se desenvolve o trabalho coletivo para a execução dos objetivos estabelecidos. (Flor de Maio).

Para mim, o projeto é onde envolve a todos, professor, alunos, funcionários e comunidade. (Flor da Cidade).

É um instrumento que reflete a proposta educacional da instituição de ensino. (Flor do Deserto).

É a identidade da escola. Mostra o que vai ser feito, define os caminhos que devem ser seguidos, por quem, para se chegar a que resultado. (Flor do Campo).

É o que define o tipo de escola, indica os caminhos para ensinar com qualidade. (Flor de Lis).

É o documento que norteia as atividades da instituição de ensino. (Flor Lótus).

É um projeto importantíssimo para direcionar os gestores e professores, onde identifica-se os pontos de melhoria da infraestrutura e qualidade de ensino. (Flor Melissa).

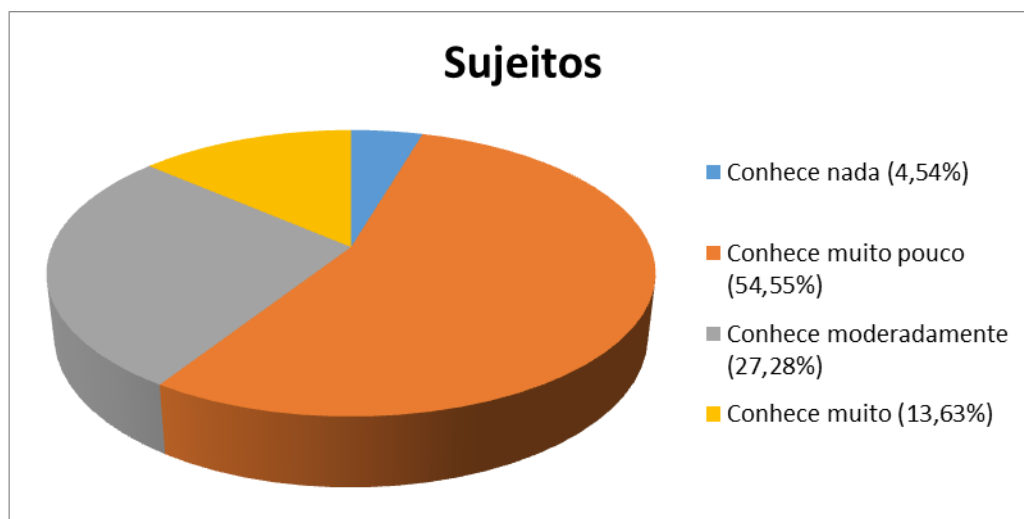
O PPP é a certidão de nascimento de uma escola, ou seja, é o documento mais importante de uma escola ou pelos menos deveria ser. Sua função é fazer um raio-x da escola em suas várias demandas com o intuito de melhorar a aprendizagem da criança, adolescente e adultos. Além de melhorar os profissionais, familiares e as pessoas que moram em seu entorno. Sua construção deve levar em conta a opinião de toda a comunidade escolar (porteiro, merendeira, auxiliar de serviços gerais, auxiliares de classe, alunos, professores, gestores, coordenador, secretária etc.), família, moradores do entorno da escola, entre outros. (Flor de Açucena).

É a proposta educacional da escola. (Flor Junquilha).

Não sei. (Flor Lisianto).

As respostas em torno da concepção sobre o projeto político-pedagógico, apresentadas pelo corpo escolar, por meio do questionário, demonstraram como os sujeitos entendem o PPP. Neste caso, tomando como referência os 22 sujeitos participantes (100%), diante dos retornos, foi possível deduzir que: 4,54% dos sujeitos não conhecem o conceito de PPP; 54,55% conhecem muito pouco; 27,28% conhecem de forma moderada e apenas 13,63% conhecem muito sobre PPP, como demonstrado na figura 4:

Figura 4 – Conhecimento dos sujeitos sobre o PPP



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como exposto acima, aqui, resolvi trazer na íntegra as respostas, para expor que os sujeitos apresentam uma noção básica sobre o que é o PPP, quando se referem ao PPP como a identidade da escola, o norteador das ações administrativas

e pedagógicas, da qualidade do ensino, quando afirmam ser ele a proposta educacional da instituição, um projeto flexível, promovido por meio de um trabalho coletivo que requer a participação de todos os membros da escola (comunidade interna e externa).

Contudo, um dos aspectos que gostaria de colocar em evidência é a necessidade de uma compreensão mais perscrutada sobre o PPP por parte do corpo escolar, pois, durante o grupo de discussão, quando interrogados sobre os documentos que eles tomam como referência para embasar o ensino e a formação dos alunos, os mesmos não fizeram esse entrelaçamento ao PPP.

O segundo ponto que merece destaque nesta categoria é o desconhecimento por parte dos sujeitos da escola referente ao PPP, enquanto documento físico; ou seja, a escola tem um PPP datado de 2006. Logo, ele existe; todavia, ele não é do conhecimento de todos. Algumas pessoas até sabem da sua existência, no entanto, nunca o manusearam, como foi manifestado nas falas durante o GD e pode ser visto a seguir:

A gente não tem acesso a documento nenhum na escola; a não ser a nossa avaliação quando chega no final do ano. Mas, eu também não procurei. (Flor Dália Negra).

Sempre ouvi a coordenação dizer que tinha. Mas, nunca vi. (Flor de Lis).

Se, algum dia, vi esse projeto, não me lembro. (Flor Junquilha).

Entrei em 2016 e nunca fui apresentada ao PPP da escola. (Flor de Jasmim).

De igual modo, nos itens 6 e 7 do questionário, quando perguntados sobre a participação deles nas discussões a respeito do PPP da escola, frisaram:

Não! Porque quando comecei a lecionar nessa instituição o antigo PPP já havia sido elaborado. Porém, não fui apresentada. E para a reformulação deste, há alguns anos, existem entraves na instituição que dificultam o seu acontecimento. (Flor de Magnólia).

Não! Quando eu cheguei, ele já existia e ainda não foi atualizado. (Flor de Primavera).

A comunidade escolar e do entorno, encontram-se alijadas das decisões da escola às vezes, por negligência e outras por falta de comunicação ou interesse dos gestores. Nem nós, internamente, conhecemos bem o PPP. (Flor Lótus).

Esses relatos evidenciam que parte das pessoas que hoje atuam na instituição não participaram da elaboração do PPP e sequer foram apresentadas a ele, demonstrando assim carência de preocupação da gestão quanto a isso. Levando em consideração o tempo de serviço público informado pelos sujeitos, este varia entre 3 e 33 anos; por outro lado, o tempo de atuação desses sujeitos na Creche Antônia Magalhães varia entre 2 e 17 anos, como pode ser verificado no quadro 2¹⁸. Também, esses relatos confirmam a máxima de que, para propor uma reformulação do PPP na unidade de ensino, faz-se necessário recorrer ao antigo para se pensar ações para o novo PPP. Tudo isso para que os sujeitos possam compreender a necessidade de reformulação do projeto que norteará as ações da escola.

Como assevera Veiga (2010), o PPP precisa ser de conhecimento de todos, considerando as finalidades que a escola busca atingir. Portanto, o projeto político-pedagógico da escola apontará quais ações são necessárias para efetivação do ensino de qualidade, da intervenção pedagógica fundamental ao sucesso do educando, dos processos de decisão, deixando claro como a escola vai funcionar. Tudo isso, são aspectos desafiadores para a escola, mas se tornam possíveis quando o PPP é construído a partir de uma realidade que se aproxima dos anseios e necessidades dos sujeitos da escola, dos pais, alunos e comunidade, sendo, essencialmente, um processo de elaboração participada e democrática.

Durante a realização do grupo de discussão, tornou-se perceptível que, por não ter um planejamento escolar, isto é, um projeto político-pedagógico vivo (fazendo-se presente enquanto ação e orientação), os sujeitos não têm um norte definido; assim, trilham ações pautadas nas orientações da coordenação pedagógica em relação aos conteúdos de ensino, tentando atender também, de forma ponderada, as solicitações advindas da Secretaria de Educação do município, pois, muitas vezes, são propostas e projetos distantes das especificidades da creche.

Conforme alegado pelas flores Dália Negra e Junquilha,

O PPP bem elaborado e guardado não funciona, né?. A gente tem que ter conhecimento em que estado está o PPP pra que a gente possa seguir. Porque o projeto é uma questão de organização, como a gente vai levar o trabalho em frente. Então, se você faz um projeto,

¹⁸ Quadro que descreve os sujeitos participantes da pesquisa, sua função, formação, tempo no serviço público e tempo de atuação, especificamente, na Creche Antônia Magalhães.

o qual poucas pessoas têm conhecimento do que é o projeto, ele está lá na gaveta e não se coloca ele em prática, então, cada um vai pra um lado, cada um age da forma que acha que deve agir, né? É como um plano de aula, se eu vou pra escola e não me planejo, chego na escola e não sei o que vou fazer. Então, a questão do projeto é isso! (Flor Junquilha).

O fato de não se ter um projeto pedagógico como referência para a escola compromete o oferecimento de uma educação de qualidade, pois, muitas vezes, o professor fica perdido como fazer determinada abordagem. (Flor Dália Negra).

Esse é outro aspecto que gostaria de abordar. Embora tenha sido promulgada a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, com uma expectativa “inalcançável” e “fantasiosa” de estabelecer uma formação de base comum para um país diverso, os dados produzidos por meio do questionário e do GD evidenciaram que a escola ou propriamente seus profissionais, supostamente, ainda não se apropriaram desta normativa, dos termos, códigos, das competências gerais, dos direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem/desenvolvimento para crianças bem pequenas.

As novas diretrizes implicam mudanças nas práticas pedagógicas, ao tempo que reforçam uma postura técnica evidente neste documento normativo, pois tentam centralizar os processos educacionais, como também orientar e organizar a escola de cima para baixo, enfraquecendo sua autonomia. Fatores esses que comprovam a necessidade das discussões para reformulação do PPP e, mais ainda, da criação de espaço permanente para formação continuada em serviço no ambiente escolar, pois, segundo Veiga (2010), é preciso contrapor-se à rotinização, fragmentação do trabalho pedagógico e aos efeitos negativos dos órgãos superiores.

A dinâmica das escolas, de modo geral, coloca os professores e seus funcionários como meros executores de tarefas, não sobrando tempo e espaço para entendimento sobre os sistemas de ensino, processos de tomada de decisão, políticas públicas, um diálogo a respeito do contexto escolar, da organização da escola e da sociedade. Tudo isso, se efetivado fosse, poderia vir a contribuir para uma atuação mais precisa da comunidade escolar.

Cabe sinalizar que ficou evidenciado, através das conversas no grupo de discussão, que existe um cuidado entre os sujeitos do corpo escolar, quando da organização dos planejamentos de aulas, ou seja, todas as sextas-feiras no período da tarde, após o momento do AC coletivo, os professores e auxiliares se agrupam

em pequenos subgrupos para pensar as atividades da semana, isto é, as salas A, B e C planejam atividades semelhantes para o grupo de crianças com idade entre um ano e oito meses até dois anos; as salas D, E e F elaboram atividades parecidas para desenvolvimento junto às crianças de dois anos e um mês até dois anos e nove meses; já as salas G, H e I preparam atividades correspondentes para execução com as crianças de dois anos e dez meses até 3 anos em diante, não ultrapassando os três anos e onze meses.

Dos dados coletados no questionário, ao responder os itens de 4 a 7, que versam sobre o entendimento que os participantes têm a respeito do PPP, e/ou da relação do instrumento com a formação dos sujeitos-educandos e, ainda, da necessidade de participação nas decisões da escola, ficou evidente que aquilo que eles apresentam enquanto conhecimento sobre o PPP não reflete o todo, necessita de amadurecimento e aprofundamento sobre o tema.

Portanto, no que se refere à categoria 2, evidenciei que, em média, 60% dos participantes conhecem muito pouco sobre o PPP. Eles demonstraram ter um conhecimento reduzido a respeito do tema. Afirmando ser um conhecimento reduzido, pois eles compreendem a necessidade do PPP para criação da identidade da escola, mas, quando se trata da organização da escola, sala de aula e, especificamente, sobre a contribuição do PPP na organização do trabalho docente, não é algo tão claro e compreendido. Ainda assim, é importante considerar o entendimento das pessoas levando em consideração o tempo de formação, contexto, dificuldades etc.

De acordo com Libâneo (1994), o planejamento é uma tarefa docente, onde é possível prever, organizar, coordenar e revisar os objetivos propostos para concretização do ensino. Do mesmo modo, Veiga (2010) acrescenta que, enquanto processo, o PPP instaura uma forma de organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, como discutido na seção 4, foram explorados conceitos, princípios e dimensões do PPP, pois, ao ser considerado como a identidade da escola, o projeto político-pedagógico é (ou deveria ser) o norteador basilar das atividades docentes, servindo como ponto de articulação entre os desejos da comunidade escolar e as questões do cotidiano, como também das atividades meio e fim, estabelecendo relação com as dimensões filosóficas, políticas e pedagógicas. De acordo com Libâneo (2004, p. 124), “[...] o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar”. Mas, o PPP

sozinho não garante a efetivação das ações; torna-se necessário uma movimentação em conjunto.

Todavia, a noção sobre conceito, objetivos, princípios e dimensões do PPP, no ambiente educacional, ainda não é um exercício comum a todos. Portanto, conhecer os fundamentos que orientam o PPP da instituição educacional deveria ser papel de todos que compõem a comunidade escolar, pois, conforme percebido nos retornos do questionário e no GD, em sua maioria, os sujeitos desconhecem as potencialidades do planejamento e, mais ainda, o quanto as discussões em torno desse instrumento de mudanças poderia colaborar para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Por essas e outras razões, esta pesquisa se torna relevante, levando em consideração a capacidade de pensar a escola e seus processos a partir da tomada de decisão coletiva, com envolvimento de todos que fazem parte do processo educativo e que desejam contribuir para melhoria da gestão do espaço escolar, da comunicação entre os sujeitos, socialização do ato de planejar, para dar conta de demandas, resolver problemas relacionados à prática pedagógica, avaliação pertinente ao contexto escolar e do aluno, dentre outros aspectos.

Com base nesses pressupostos, compreendo a necessidade de as escolas dialogarem sobre suas demandas, carências, desejos, realidade, metas e objetivos, projetando-se para a construção de uma proposta pedagógica efetiva que possa contemplar todas as dimensões do PPP e, sobretudo, os diferentes sujeitos da escola.

5.1.3 Categoria 3 – Demandas do cotidiano escolar

A terceira categoria desta pesquisa – *demandas do cotidiano escolar* – assenta-se sobre a contemporaneidade. Em verdade, recorri ao que é contemporâneo para falar sobre demandas do cotidiano escolar, tendo em vista que as escolas têm demandas do passado que se mantêm bem atuais no tempo presente, as quais podem ser analisadas sob diferentes pontos de vista.

Assim, apelo ao questionamento que conduz à compreensão sobre esta categoria, na busca de responder à questão de pesquisa: De que maneira as demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar podem impulsionar a comunidade escolar para reformulação do projeto político-pedagógico da Creche Antônia Magalhães no município de Candeias (BA)?

Segundo Libâneo (1994), só é possível pensar o planejamento quando se faz uma correspondência com a realidade. Logo, nossas ações precisam estar pautadas no presente, pois “[...] é somente tendo conhecimento das limitações da realidade que podemos tomar decisões para superação das condições existentes” (LIBÂNEO, 1994, p. 224). Portanto, devemos ter como ponto de partida a realidade, a fim de não ocultar o que perpassa o chão da escola.

A contemporaneidade está justamente nessa correspondência à realidade ou com os aspectos da realidade (LIMA JUNIOR, 2015). Isso é muito característico também da dinâmica que permeia as discussões em torno do PPP, pois partimos daquilo que temos, ou melhor, das condições reais do mundo em que estamos inseridos, visando a transformar a realidade. Nesse sentido, Pacheco (2017) assevera que, geralmente, os projetos nascem de desejos, problemas, sonhos ou necessidades, logo, estabelecem relação direta com os sujeitos ou comunidades.

Diante do exposto, as demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar, que serão analisadas neste estudo, com vista à reformulação do PPP da Creche Antônia Magalhães, foram, primeiramente, apontadas pelos sujeitos da escola participantes da pesquisa no questionário e, posteriormente, evidenciadas e debatidas nos encontros durante a realização do grupo de discussão. Nesses encontros, as velhas e novas demandas foram apontadas.

Nesta direção, para condução das nossas reflexões, cabe demarcar quais demandas foram assinaladas pelos sujeitos da comunidade escolar no questionário: planejamento participativo, formação continuada, presença e participação dos pais na escola, participação efetiva da comunidade escolar nas decisões da escola, compartilhamento de responsabilidades, seguindo esta ordem de relevância. Compete frisar também que, das doze opções presentes no questionário, essas cinco foram as mais apontadas, muito embora 17 sujeitos tenham acrescentado a demanda de infraestrutura, e três a questão do investimento, como demanda.

A creche, como uma unidade de educação, apresenta inúmeras possibilidades para aprofundamento de pesquisas; contudo, o PPP se apresenta como eixo motivador para reflexões sobre demandas do cotidiano escolar, por contemplar dimensões de ordem pedagógica, administrativa, financeira e política. As perguntas que nortearam as discussões e análises desta categoria foram as seguintes: **Quais demandas atuais já estão previstas no PPP da escola? Quais demandas atuais não estão previstas no PPP e indicam a necessidade de**

reformulação do mesmo? Para embasar tais questionamentos, resgatei o PPP da Creche Antônia Magalhães, a fim de estabelecer um diálogo com os sujeitos-participantes da pesquisa, os quais fazem parte do corpo escolar.

Por terem afirmado desconhecimento do projeto, primeiramente, precisei apresentar o PPP para os participantes do grupo de discussão. Na sequência, destaquei alguns aspectos como: histórico e identificação da creche, ações, diagnóstico e metas, conforme documento de 2006.

A partir da leitura do PPP da Creche Antônia Magalhães, os sujeitos começaram a manifestar seus descontentamentos, pois notaram que algumas das demandas do passado ainda se mantêm presentes nos dias atuais, a exemplo da necessidade de participação dos pais na escola, falta de material didático e de higiene, carências quanto ao espaço físico, ausência de um cantinho da leitura para as crianças, etc.

Assim, através do questionário e também no grupo de discussão, foram observadas as recorrências nos discursos, ou seja, os sujeitos reafirmaram as demandas sinalizadas no questionário e apontaram novas demandas durante o GD, como é possível constatar nas falas a seguir:

Eu acho que a creche não tem autonomia, logo, não tem identidade. Porque a escola quando tem uma identidade própria ela tem autonomia e, na verdade, as escolas aqui de Candeias não têm autonomia porque as escolas não têm poder de decisão. Então, assim, quem manda em tudo é política, entendeu? Apesar de algumas escolas terem o PPP, que se diz a identidade da escola, mas, na verdade, isso fica na gaveta, não representa a realidade. (Flor do Campo).

Esse PPP está muito longe da nossa realidade. [...] A gente fica distante das questões da escola. As coisas são muito escondidas, tudo muito 'tapado', as coisas sempre são feitas por debaixo do pano e, na realidade, os funcionários da escola não sabem das movimentações da escola, apenas o diretor, o vice-diretor, o coordenador e o pessoal da secretaria da escola. (Flor Camélia).

Primeiro passo seria criar um projeto político-pedagógico, coisa que ainda não temos! Precisamos de formação continuada compatível para o nosso segmento. E a outra demanda é estrutural, pois a estrutura física é precária e isso acaba gerando vários conflitos e não flui a educação e o aprendizado como deveria. Ah, outra demanda, entre várias que existem, seria a parte lúdica que falta muito na creche, pois não tem ludicidade. As crianças são robotizadas, não tem brinquedo, não tem um espaço para recreação, o brincar é restrito. (Flor de Jasmim).

Falta conscientização da parte de coordenação/administração para poder fazer também com que os pais dos alunos façam parte, tomem ciência das necessidades e dificuldades que a creche apresenta e, até, faça parte da construção do nosso projeto político-pedagógico. (Flor de Laranjeira).

Destarte, os relatos acima demonstram quais demandas contemporâneas estão presentes no cotidiano escolar da Creche Antônia Magalhães e, repetidas vezes, foram manifestadas pelos sujeitos da pesquisa. Assim, para melhor análise, busquei agrupá-las em: planejamento escolar participativo, autonomia, gestão democrática, formação continuada, condições do espaço físico, participação dos pais na escola, ludicidade, nesta ordem de prioridade. Deste modo, todas essas demandas ressoam nas discussões do PPP.

Para tanto, indiscutivelmente, as demandas mais recorrentes estão vinculadas a três fatores: **a organização da vida escolar, do processo de ensino-aprendizagem e da relação entre a escola e a comunidade**. Logo, a organização da vida escolar significa

O estabelecimento de condições ótimas de organização do espaço físico, de relações humanas satisfatórias, de adequada distribuição de tarefas, de sistema participativo de tomada de decisões, de condições apropriadas de higiene e limpeza, bem como de outras que concorram para o desenvolvimento e o alto rendimento escolar dos alunos, e de utilização eficaz dos recursos e meios de trabalho. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 472).

Levando em consideração estes aspectos, pensar a organização da vida escolar é estar atento à forma como a escola se prepara para receber seus alunos, como planeja seus horários, como distribui as atividades da rotina interna ao tempo que se esforça para cumprimento das mesmas, o quanto coloca em evidência a organização, a dinâmica e a infraestrutura do espaço físico, em seus aspectos de limpeza e higiene, o auxílio que dá aos pais e funcionários, a valorização dos momentos de decisões coletivas, tudo isso pensando na estruturação do ensino.

Deste modo, para uma aprendizagem significativa, a escola precisa estar bem organizada e funcionando de modo a atender a todos, para que alunos, pais e profissionais se sintam motivados a propor melhorias para andamento dos processos escolares. Pois planejar as ações da escola consiste em um ato político e democrático.

Algumas falas sinalizam para a importância e necessidade do planejamento participativo. No questionário, destaquei algumas passagens:

O planejamento participativo é a ferramenta mais eficaz, revelando o modo de pensar e agir dos atores que participam da sua elaboração. (Flor Junquilha).

O diálogo é importante para reconstruir/flexibilizar ações, pois opiniões, sugestões, vivências e experiências colaboram para mudanças positivas que beneficiarão a todos. (Flor de Jasmim).

No grupo de discussão, foi ampliada a reflexão sobre planejamento participativo:

Quando se fala em PPP e da participação de todos, é porque todos precisam dar sua opinião, todos têm que participar das decisões, então a participação interna e externa deveria ser em conjunto, todos têm que estar a par de tudo, mas nós sabemos que, na verdade, não acontece desse jeito, justamente porque a escola não tem autonomia, não tem identidade, porque o PPP só funciona na gaveta, quando vai colocar em prática não consegue. Nós sabemos que não há reuniões para decidir nada, nem interna e nem externa, é tudo aleatório. Todo dia aparece uma coisa e a gente nunca consegue terminar esse PPP, não nos sobra tempo pra isso. (Flor do Campo).

O planejamento escolar participativo, quando entendido enquanto um instrumento de mudança, tem como pressuposto a participação da maioria de forma autônoma, possibilitando o posicionamento crítico dos sujeitos envolvidos para a transformação da realidade, dos sujeitos, da escola e da comunidade.

Por sua vez, a autonomia escolar está relacionada à força de decisão da comunidade escolar interna e externa, ou seja, o modo como as finalidades da educação são pensadas e postas em ação, no interior da escola. De acordo com Veiga (2010), a escola não pode ser apenas executora das determinações dos órgãos centrais; ela precisa operar com base numa concepção emancipadora de educação, isto é, sendo capaz de construir, executar e avaliar seu PPP de forma consciente e autônoma.

Entretanto, o corpo escolar nos apresenta:

Quadro 4 – Autonomia do espaço escolar

| Questionário | Grupo de discussão |
|--|--|
| Nem todos os setores da comunidade escolar participam das decisões da escola. Normalmente, as decisões são tomadas internamente e são comunicadas aos pais. Isso, quando as coisas já não vêm decididas pela SEDUC. (Flor de Açucena). | Como nós sabemos, o nosso PPP está em construção e nós nunca temos esse tempo de terminar lá, porque a própria SEDUC acaba eliminando esse tempo, pois fica mandando coisas, atropelando as coisas da creche e acaba que nós não conseguimos concluir nada. (Flor do Campo). |

Fonte: Questionário e Grupo de Discussão. Elaborado pela pesquisadora.

Por sua vez, o PPP da Creche Antônia Magalhães não faz referência aos aspectos relacionados à autonomia no espaço escolar e como os sujeitos se posicionam (ou deveriam se posicionar) frente às exigências externas; também, não deixa claro qual a relação estabelecida entre a escola e a Secretaria de Educação do município.

Sendo assim, a necessidade de pautar as ações da escola por meio da efetivação de uma gestão democrática no ambiente educacional foi uma das demandas apontadas pelos sujeitos da pesquisa. A ênfase na proposição de uma postura democrática para a gestão escolar está ancorada no fato de os próprios sujeitos terem percebido que eles pouco participam das decisões da escola, assim como os pais e a comunidade são ausentes desse processo; logo, torna-se difícil assegurar a gestão democrática neste ambiente.

Segundo Apple e Beane (2001), escolas democráticas são aquelas que conseguem, em meio a todas as crises e enfrentamentos, sustentar uma postura política, onde as práticas dos seus educadores são realizadas por meio de processos democráticos. De acordo com Apple e Beane (2001, p. 20), “[...] as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas”.

A gestão democrática é um dos princípios apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), pensando no ensino e nas formas de reparação quanto à exclusão das classes menos favorecidas em relação ao acesso ao conhecimento científico. Quando se trata do PPP, a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 14, afirma sobre a importância dos profissionais da educação, da comunidade e seus representantes na elaboração do mesmo. Esta é uma das formas de garantir que os interesses comuns e coletivos sejam valorizados, que a liberdade de opinião, a participação, as ideias, as decisões, os papéis, possam ser efetivados nos processos escolares.

Ainda, baseado nas demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar, em outra esfera, encontra-se a organização do processo de ensino-aprendizagem, a qual diz respeito

[...] ao suprimento dos suportes pedagógico-didáticos necessários à organização do trabalho escolar. Compreende o currículo, a organização pedagógico-didático (planos, metodologias, organização dos níveis escolares, horários, distribuição de alunos por classes), assistência pedagógica sistemática aos professores, avaliação,

ações de formação continuada, conselhos de classe etc. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 473).

Diante dos aspectos apresentados pelos autores, e com base no que foi apontado pelos sujeitos da pesquisa, dou destaque à demanda de formação continuada. De acordo com Libâneo (2004, p. 119), “[...] a organização e gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda equipe escolar”.

Nesse sentido, o PPP é um elemento importante para o espaço escolar por concentrar demandas coletivas de formação docente, permitindo aproximar, reconhecer e problematizar o contexto a partir das teorias existentes, configurando-se ainda em um processo de orientação colaborativa.

Segundo Vasconcellos (2000), o PPP se presentifica enquanto uma construção coletiva de conhecimento, de saberes e práticas. No entanto, ainda é um grande desafio tornar a ação de formação continuada em serviço uma prática permanente e comum às escolas, pois, na dinâmica atual, não há tempo hábil destinado a esse fim. As formações, em sua maioria, são aligeiradas, distantes das especificidades do segmento escolar, pautadas em realidades que fogem àquilo que é vivido, carecem de recursos e investimentos orçamentários das Secretarias de Educação, dentre muitos outros aspectos, como pode ser verificado nas falas a seguir:

Quadro 5 – Necessidade de formação continuada

| Questionário | Grupo de Discussão |
|---|--|
| <p>Sendo espaço de troca e formação com o envolvimento da família e da comunidade. (Flor de Laranjeira).</p> <p>É através das ações elaboradas no PPP que norteamos a formação do sujeito e vemos a formação continuada acontecer. (Flor do Campo).</p> | <p>Neste PPP deve-se colocar formação continuada para professor e todos os funcionários da escola. Pois, tivemos uma formação onde perguntava várias coisas sobre a nossa escola, e foi vergonhoso porque não soubemos responder. (Flor Camélia).</p> <p>Falta qualificação, ou seja, formação continuada de qualidade, pois as que temos fogem do nosso segmento. (Flor de Jasmim).</p> |

Fonte: Questionário e Grupo de Discussão. Elaborado pela pesquisadora.

Deste modo, as discussões em torno do PPP se tornam um momento oportuno de formação continuada, tendo em vista que ocorrem trocas de experiências, diálogos, debates, posicionamento de ideias, compreensão da

realidade, conflitos e, sobretudo, a eleição de um referencial teórico que sustente o marco filosófico e a dimensão pedagógica, no qual será intencionado o currículo para a formação crítica dos sujeitos. Mesmo sem ter esse objetivo, a pesquisa acabou se tornando, nesse momento, espaço de formação continuada.

Por isso, a formação continuada se apresenta como uma proposta abrangente que deve fazer parte do PPP, para que todos os membros da escola compreendam as ações educativas, como também as relações que a escola busca estabelecer com a sociedade.

Ainda, pensando no processo de ensino-aprendizagem chega a ser contraditório afirmar que: num ambiente voltado para educação infantil, a ludicidade é uma demanda. Mas, se voltarmos às discussões sobre a estrutura física da Creche Antônia Magalhães, logo serão identificadas as razões que podem ter levado alguns sujeitos da pesquisa a tocarem nesse ponto.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), é através das interações e das brincadeiras que a criança se desenvolve, e a Educação Infantil tem um lugar especial para promover o aprendizado por meio da ampliação das experiências, conhecimentos e habilidades, a partir das diversas áreas do conhecimento e dos eixos estruturantes, nesse sentido, parte do pressuposto que é necessário, ao professor, reconhecer os conhecimentos prévios e conduzir as práticas através das interações e das brincadeiras.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017),

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 201, p. 37).

Com base no exposto, os eixos estruturantes da prática devem assegurar os seis direitos de aprendizagem: conviver, explorar, brincar, expressar, conhecer-se e participar. A BNCC (BRASIL, 2017, p.43) afirma que nesta etapa a criança precisa “[...] fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações”. Logo, o cuidar e o educar são indissociáveis.

Na Creche Antônia Magalhães, os profissionais se empenham para oferecer

experiências lúdicas, entretanto, se veem limitados devido ao espaço das salas, a falta de uma área de lazer para correr, movimentar-se, brincar e explorar o espaço, falta de material, de pessoal de apoio etc., tudo isso compromete o desenvolvimento intelectual e motor da criança, como também a fantasia, socialização, criatividade e a elaboração de situações desafiadoras. Portanto, posso dizer que é contraditório, nesse sentido, saber que é indispensável o brincar e as interações para esta faixa etária; no entanto, isso não é feito de forma plena.

E, por fim, a organização das estratégias que asseguram a relação entre a escola e a comunidade faz parte de

[...] ações que envolvem a escola e suas relações externas, tais como os níveis superiores de gestão do sistema escolar, os pais, as organizações políticas e comunitárias, a cidade e os equipamentos urbanos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 474).

Aqui, cabe um destaque para as famílias, ou melhor, para a necessidade de participação da família na escola, levando em consideração os pressupostos da gestão democrática que envolve a participação de todos na tomada de decisão, na identificação das demandas dos alunos, da escola e sociedade, buscando estreitar os laços entre a instituição e a comunidade externa, por meio da gestão escolar e da reformulação do PPP.

No questionário, quando perguntado se os membros da comunidade escolar (professores, funcionários, famílias, alunos, comunidade do entorno) atuam de forma participativa nas decisões da escola (questão 7), seis sujeitos relataram:

Infelizmente muitos funcionários e até a própria família do aluno não estão preocupados com o que acontece na escola. (Flor do Deserto).

Em parte, porque, infelizmente, nem todos têm interesse em se envolver nas ações da escola, o que prejudica a evolução do projeto. (Flor Azaleia).

Faltam mais orientação e oportunidades para que todos se envolvam de maneira mais eficaz e produtiva. (Flor de Magnólia).

A comunidade não é devidamente inserida no PPP, muitas vezes desconhecem sua real finalidade, além de profissionais que trabalham com sobrecarga de frustrações pessoais que refletem no setor de trabalho e não se preocupam em participar ou fazer cumprir o PPP. (Flor de Jasmim).

Poderiam ser mais ativos e envolvidos no processo. (Flor de Laranjeira).

Não vejo participação de pais e comunidade nas decisões da escola (Flor Melissa).

Do mesmo modo, no GD, quando perguntado sobre a participação da família nas decisões da escola, foi pontuado por Flor de Lis que

É inexistente! Na maioria das vezes nem a opinião dos professores são levadas em conta. Pois, muitas coisas acontecem e quando a gente vai ver já passou; e observe que nós estamos ali, no dia a dia com os alunos. (Flor de Lis).

Neste prisma, aproximar a família da escola, a partir dos processos que envolvem a organização e gestão do espaço escolar e do trabalho pedagógico é conferir um grau de valorização à figura dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo, é uma forma de pontuar para os pais como a escola desenvolve seu trabalho e ouvir deles sugestões de melhoria. Sem dúvida, essa participação ativa iria reduzir o desconhecimento por parte dos pais sobre o caráter pedagógico que as creches possuem.

Além disso, é um processo de valorização também do professor, o qual durante a pesquisa se mostrou desejoso pela participação ativa dos pais, já que, havendo essa participação, provavelmente, eles poderão contar com a ajuda dos pais na continuidade do trabalho desenvolvido em sala de aula e vice-versa.

Portanto, quando me refiro a demandas contemporâneas presentes no cotidiano, mais uma vez, chamo a atenção para a observação da realidade, levando em consideração a relevância do contexto para reformulação do projeto político-pedagógico. Nesta direção, Veiga (2010) recomenda considerar o PPP como um processo permanente que discute os problemas da escola, buscando a superação dos mesmos para a efetivação das intencionalidades do projeto, em suas dimensões política e pedagógica.

No interior das escolas, muitas vezes, a dinâmica imposta a esses espaços dificulta a realização de um processo de construção pautado em decisões coletivas, de ordem horizontal, tendo em vista que o funcionamento das escolas, em sua grande maioria, dá-se em torno das urgências do dia a dia; com efeito, não viabilizam momentos para discussões e organização de um planejamento consistente e flexível.

Essa realidade pode produzir um clima de não pertencimento, insatisfação, falta de autonomia, desconhecimento dos processos da escola e, da mesma forma, os profissionais podem demonstrar certo descontentamento (como evidenciado no decorrer da pesquisa), por não participarem ativamente das decisões da escola e, também, sentirem-se sobrecarregados em ter que trabalhar conforme as urgências e, sobretudo, sendo desvalorizados devido à falta de condições para a realização do trabalho pedagógico.

Como vinha anunciando nas categorias anteriores, as demandas aqui apontadas não brotaram do acaso, elas emergiram dos objetivos da pesquisa, tanto em relação à escola, ao PPP, quanto à necessidade em torno da reformulação do PPP e, em especial, das falas e do posicionamento dos sujeitos participantes da pesquisa, os quais foram fundamentais para a produção dos dados. Pensando nesses aspectos, é fundamental voltar o olhar para dentro da escola, percebendo como ela está organizada, como se dá o seu funcionamento, quem são os seus sujeitos, quais as suas particularidades, sem esquecer que o contexto, a comunidade e a sociedade também fazem parte desse universo.

5.2 DEMANDAS, ENTRAVES E CONTRIBUIÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO PPP

Com base no exposto, é possível assinalar que a Creche Antônia Magalhães apresenta diversas demandas que estão diretamente relacionadas à organização do processo de ensino-aprendizagem, da vida escolar, das atividades de apoio técnico-administrativo e da relação entre a escola e a comunidade.

A partir dos fatores apontados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), entendo que, para se pensar a reformulação do PPP da Creche Antônia Magalhães, será preciso atacar com prioridade algumas fragilidades da escola, pois elas se apresentam enquanto entraves para a reformulação do projeto político-pedagógico.

Além dos aspectos já mencionados ao longo da pesquisa, outro ponto importante a ser observado é a necessidade de previsão do planejamento no calendário escolar. Por certo, sendo o PPP uma tarefa da escola, os sujeitos necessitam de uma articulação desenvolvida pela equipe gestora como forma de estabelecer momentos destinados às discussões do PPP, tendo em vista que a legislação não deixa claro em quais momentos isso deve ocorrer. Entretanto, é

importante considerar também que cada escola possui sua dinâmica e pode exigir tempos diferenciados para a realização desses encontros, como é o caso da escola aqui em referência, cujo planejamento global necessita ser pensado a partir da atual realidade da escola e dos seus sujeitos.

Durante as etapas da pesquisa, ficou evidente que os sujeitos conhecem muito pouco sobre o PPP. Precisamente, eles se preocuparam em trazer conceitos prontos. Contudo, quando aprofundados os questionamentos sobre a importância do PPP para a organização do trabalho docente, isto é, como orientador das práticas pedagógicas e norte para a construção dos planejamentos de aula e objetivos de aprendizagem, foram poucos os que conseguiram estabelecer esta relação. Houve alguns desconfortos e recusa em responder a esta questão. Com isso, há necessidade de incluir o planejamento escolar como uma das ações basilares da escola, contemplando um calendário específico de execução, pois a atual rotina da escola dificulta tal mobilização.

O segundo ponto é a não participação de todos os membros da escola nas discussões do PPP. Em relação a este aspecto, entendo que, posteriormente, cabe uma investigação mais profunda para se conhecer as causas e os motivos que afastam os sujeitos das ações coletivas; afinal, é sabido que um dos pressupostos do planejamento é a participação da comunidade interna e externa.

Na Creche Antônia Magalhães não ocorre participação efetiva da comunidade escolar; por consequência, compromete a identidade da escola, a construção da autonomia, a eleição dos objetivos e metas da escola, do ensino, dos projetos etc. Por que não há o desejo, por parte dos sujeitos, em compreender a organização do espaço escolar? Por que do desinteresse nas discussões coletivas? Como minimizar esse distanciamento? Esses e outros questionamentos carecem de respostas futuras.

Diante do exposto, compreendo a importância de implantar ações para fortalecimento das relações humanas no ambiente escolar, evidenciando a cooperação, a coletividade, o respeito, a empatia, pois, constantemente, são muitos os conflitos neste espaço. Conforme pontua Veiga (2010), é necessário vencer a ideia de divisão do trabalho para que o espírito de equipe possa sustentar as ações cotidianas. Como já era previsto durante os diálogos no grupo de discussão, alguns conflitos e desencontros de ideias foram surgindo devido a algum participante não concordar com a colocação do colega. Contudo, o conflito é sempre bem-vindo quando possibilita uma reflexão e um consenso diante do que foi dialogado.

Outro aspecto, entendido enquanto um entrave, foi o fato de o município e, especialmente, da Secretaria de Educação (SEDUC), não ter um PPP como norte para as questões da educação escolar do município. Isto não significa que as escolas vão pegar esse projeto como modelo, mas compreender qual educação está sendo pensada para os sujeitos e poder questioná-la com base na realidade vivida.

O currículo deve estar de acordo com a realidade porque a aprendizagem deve levar em consideração as aprendizagens ao longo da vida, conforme indica a LDB nº 9.394/96. O planejamento docente depende das condições socioculturais dos alunos, ou seja, precisa estar de acordo com a realidade dos alunos, pois, de acordo com Gandin (2010), o planejamento tem seu foco maior no processo educativo.

Hoje, o currículo que está sendo discutido no município de Candeias toma como referência o currículo Bahia¹⁹. Entretanto, tais discussões não foram ampliadas a todos os segmentos das escolas de Candeias; elegeu-se uma comissão e reuniões foram programadas. Acredito que, desta forma, o currículo pouco irá atender aos anseios da maioria, ou seja, trata-se de um documento sem representatividade.

Ainda que a creche tenha adquirido reconhecimento enquanto segmento pertencente à etapa da educação infantil, o fato de ela não ser considerada uma etapa obrigatória faz com que seja direcionada pouca atenção do poder público, principalmente do município, para suprir demandas desse espaço escolar.

Conforme assevera Costa (2007, p. 38), “[...] o poder público estatal não oferece às escolas as condições mínimas para que elas possam dar conta de tudo que a sociedade espera delas”. Deste modo, torna-se quase impossível desenvolver um trabalho de excelência quando falta o básico, ou seja, alimentação de qualidade, material didático e de higiene, uma estrutura adequada etc. É bem provável que as escolas públicas estejam sobrevivendo, isto é, operando em condições precárias, de subsistência, como é o caso da creche em questão, cuja falta de estrutura física e de planejamento foi evidenciada várias vezes pelos sujeitos.

Nesse sentido, compreendo ser necessário reforçar que a finalidade da escola deva ser o ensino, a produção de conhecimento, a ampliação das experiências, o fortalecimento da instituição pública, da gestão democrática, da

¹⁹ Documento curricular referencial desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

garantia do acesso e permanência principalmente aos mais pobres e da qualidade dos processos educativos que visam ao sujeito.

O anseio é por uma escola que não seja vista enquanto depósito de crianças, que o espaço físico seja adequado à efetivação da educação de qualidade, com pais mais participativos, formações compatíveis para a etapa de ensino, ou seja, específica para a creche, contemplando as especificidades da educação de crianças bem pequenas, com deficiência e superdotadas. Esses são alguns dos desejos do corpo escolar. Como visto, o corpo escolar espera uma atitude mais ativa dos pais com relação às questões que envolvem o espaço escolar, o ensino, a alimentação ofertada, o lazer etc.

Em contrapartida, a escola precisa fomentar meios para efetivar essa participação que tanto é almejada internamente, pois, desde o PPP (CANDEIAS, 2006), um aspecto pontuado como diagnóstico da situação presente é a “[...] falta de acompanhamento por parte de alguns pais”. Deste modo, é colocado, enquanto algumas das ações da escola: “[...] promover palestra para conscientização de uma boa convivência no ambiente familiar [...]”, como também “[...] trabalhar juntamente com os pais e desenvolver a importância da cultura na comunidade [...]”. Contudo, não observei ações em vista de aproximar a família para as questões da escola.

As razões para ter um projeto político-pedagógico na escola partem da premissa de que toda instituição escolar necessita ter um projeto que:

- a) traduza a realidade da instituição;
- b) planeje ações para o presente e para o futuro;
- c) oriente as atividades e tomada de decisões;
- d) distribua responsabilidades entre a comunidade escolar;
- e) contemple objetivos bem definidos coletivamente e, primordialmente, indique caminhos para sua realização;
- f) aponte as intencionalidades e a forma de trabalho da escola etc.

Conhecer em profundidade os processos que envolvem a organização e gestão da escola, sobretudo aqueles que se referem à reformulação do projeto político-pedagógico, pode colaborar para elevar a qualidade do ensino, o nível de conhecimento dos professores em relação aos aspectos internos e externos da escola, a compreensão da realidade que permeia o contexto escolar e do aluno.

Além disso, favorece o debate sobre o currículo, estabelece estratégias de

relacionamento com a comunidade e com os pais, ajuda a identificar os problemas do espaço escolar e tenta solucioná-los de forma coletiva, superando conflitos e tensões existentes nas relações interpessoais. O PPP visa a estruturar e melhorar o andamento das ações escolares definidas antecipadamente pelos membros da comunidade escolar.

Logo, é preciso planejar as ações que serão desenvolvidas; organizar como elas irão acontecer; executar conforme o planejado, mas, entendendo que o planejamento não é rígido e sim flexível; e, ao final, é necessário avaliar se as ações ocorreram como estava previsto e se os resultados foram alcançados, identificando as necessidades de mudança no planejamento para atingir determinado fim.

Durante o período pandêmico, devido à suspensão das atividades presenciais, a escola precisou adaptar-se às tecnologias de informação e comunicação para se conectar tanto com as famílias quanto com os membros da escola que estavam geograficamente separados, obviamente, respeitando a privacidade daqueles que não tiveram interesse em disponibilizar seu contato pessoal nessa relação direta com os pais de alunos, porém, de alguma forma, acolhendo as famílias. Deste modo, a creche se organizou apenas de modo *online* através do aplicativo *WhatsApp* para manter o diálogo entre o corpo escolar, na construção dos planejamentos de aula, como também para postagem de atividades remotas descritas no Plano de Estudo Domiciliar (PED), com sugestões de atividades e orientações aos pais para desenvolvimento das propostas junto às crianças, semanalmente.

Todavia, durante as conversas no GD, ficou evidente nas falas dos sujeitos que poucos foram os pais que corresponderam às atividades indicadas. Em relação a isso, é possível pensar alguns dos fatores que podem ter influenciado tal comportamento como: falta de acesso à internet; escassez de recursos tecnológicos adequados; falta de domínio para compreensão da atividade proposta; baixo vínculo entre a escola e os pais, devido à pandemia ter atingido as aulas bem no início do ano letivo de 2020; dentre outros.

No entanto, mesmo com o baixo retorno dos pais em relação às atividades *online* e com as prováveis dificuldades enfrentadas pelas famílias para continuidade do ensino nas respectivas residências, não foi pensado outras maneiras ou meios para efetivação das atividades, como, por exemplo, distribuição de material impresso.

Com base no exposto, é possível notar a necessidade de um planejamento para atender satisfatoriamente a comunidade externa, ou seja, com outras possibilidades de atividades que não se resumissem apenas à execução do PED *online*. Por sua vez, a Secretaria de Educação do município poderia dar mais assistência às famílias carentes, oferecendo alternativas para continuidade dos processos pedagógicos de modo remoto, com distribuição de chips com acesso à internet, aparelhos eletrônicos de baixo custo, etc. Esses aspectos evidenciam o quanto as famílias estão desconectadas da escola, do mesmo modo, o planejamento escolar da realidade dos sujeitos.

Portanto, ao final desta seção, espero ter respondido à questão que conduziu este estudo. Mas é preciso frisar que muito ainda pode ser investigado sobre este tema, pois as demandas contemporâneas trouxeram evidências de que a reformulação do PPP é uma ação necessária – logo, podem ser tomadas como impulso para as ações da comunidade –, mas a reformulação, de fato, ainda não foi concretizada. Os achados indicam que as demandas contemporâneas podem sim impulsionar esta ação, desde que os sujeitos busquem conhecer verdadeiramente a realidade do contexto e tenham uma postura autônoma, democrática e participativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O invisível todo-poderoso tanto pode ser o infinitamente grande (o Deus das religiões do livro) como o infinitamente pequeno (o vírus). (SANTOS, 2020, p. 9).

A epígrafe acima, de modo literal, mostra-nos como um assombroso vírus se tornou tão poderoso, a ponto de modificar o cotidiano de todas as pessoas do planeta. Além disso, o aparecimento do vírus também tornou transparente e, de igual modo, acentuou a desigualdade existente em nossa sociedade. Não que ela não fosse vista, mas, muitas vezes, ela tendia a ser ignorada ou remediada.

Desde a gênese desta pesquisa, era possível imaginar que os desafios seriam inúmeros, entretanto, não podia prever o aparecimento de uma pandemia e o prolongamento, de modo global, da doença Covid-19, justamente no meio da pesquisa de mestrado, a qual, institucionalmente, já conta com prazos bem apertados para sua execução.

Deste modo, sustentar o desenrolar desta pesquisa, num contexto de pandemia, foi desafiador, pois foram muitas incertezas, tensões, medos, mudanças de hábitos devido ao isolamento social, protocolos de vigilâncias cada vez mais rígidos, fechamento de escolas, estabelecimentos e demais espaços coletivos, impedindo um diálogo mais próximo (*in loco*) e com um número maior de integrantes da comunidade escolar.

Nesta conjuntura, vejo-me vivendo o deleite do mestrado, desejo batalhado com muito estudo e muita dedicação, que agora se tornou uma realidade. Logo, mergulhei de cabeça, sem temer o que estava por vir; então, no decurso do mestrado, fui desafiada com alguns acontecimentos de ordem de saúde, institucionais em 2019 (greve docente na Uneb), uma pandemia em 2020, com notícias cada vez mais desagradáveis; presenciei situações difíceis, perdi amigos e familiares próximos, mas nada disso me fez desistir do sonho.

Diante das circunstâncias apresentadas, as reflexões desta pesquisa caminharam numa perspectiva contemporânea, no sentido de entender a realidade e o contexto de uma instituição de ensino, a partir do olhar dos próprios sujeitos, para daí, então, analisar demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar para reformulação do PPP da Creche Antônia Magalhães.

A meu ver, este estudo contribuiu para demonstrar o quanto o projeto político-

pedagógico é necessário a um contexto em que a educação, o ensino e a formação devem ser considerados como elementos basilares. E, ainda, demonstrou o quanto os sujeitos são afetados pelas demandas que se fazem presentes de forma direta ou indireta no interior da escola.

Então, volto à questão de partida desta pesquisa: **De que maneira as demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar podem impulsionar a comunidade escolar para a reformulação do projeto político-pedagógico da Creche Antônia Magalhães no município de Candeias (BA)?**

Primeiro, é primordial estabelecer a aproximação que o PPP deve ter com a realidade escolar, uma vez que seu nascedouro concorre em traduzir as peculiaridades e as singularidades de cada instituição de ensino, na definição de seus rumos, através de uma proposta de trabalho construída na heterogeneidade, ou seja, no coletivo, buscando atender as suas demandas, mesmo entendendo não ser possível dar conta de tudo, mas apostando na reformulação do PPP como instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade (VASCONCELLOS, 2000).

Todavia, há outro aspecto que pode ser considerado como elementar, em primeiro estágio ou em grau de prioridade, para a escola em questão e em especial para os sujeitos, que é o conhecimento sobre o que vem a ser um projeto político-pedagógico numa conjuntura social e política que a educação vem sendo submetida e como isso traz impactos para a escola, as práticas e a atuação docente. A meu ver, essa discussão sobre o entendimento dos sujeitos em torno do PPP é uma ação necessária.

Segundo, o dinamismo natural inerente ao objeto se confirma quando o PPP é pensado dentre os seus, isto é, no chão da escola, por quem dela faz parte e não por instâncias externas superiores. Também, quando os esforços do coletivo cooperam para o fortalecimento dos princípios da gestão democrática, autonomia, identidade, concretização da função da escola (atendendo com prioridade as camadas populares), visando a uma formação crítica e de qualidade.

Nesse sentido, sendo a escola uma instituição social, suas práticas necessitam estar de acordo com a organização da sociedade contemporânea, numa perspectiva progressista, suscitando o rompimento com modelos tradicionais de educação, como sugere a concepção histórico-crítica. De igual modo, conduzindo os sujeitos para a compreensão de problemas de ordem social, formando assim sujeitos históricos, atuantes, para a construção da cidadania e da estreita relação do

sujeito com o mundo. (SAVIANI, 2005).

Certamente, precisamos de uma escola disposta a promover a autonomia intelectual, voltada para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, para o diálogo, construção do pensamento crítico e elevação do repertório cultural dos educandos. Uma escola focada na busca por um “bem” coletivo. Veiga (2010) revela que a escola pode servir como instrumento de luta ou de acomodação dos sujeitos.

Por último, e não menos importante, as comunidades interna e externa precisam estar conscientes das demandas que fazem parte do cotidiano da escola, sobretudo pensando estrategicamente, de forma democrática, ações que venham a contribuir para a organização das práticas pedagógicas e educativas, considerando a intencionalidade e as questões políticas, sociais, culturais, administrativas e financeiras. Tudo isso faz parte do planejamento global da instituição.

Certamente, o corpo escolar da Creche Antônia Magalhães identifica quais são as demandas, percebe onde cada sujeito pode colaborar para a transformação do contexto, de forma individual e coletiva. Além disso, mais da metade dos sujeitos da pesquisa manifestaram o desejo em promover mudanças no ambiente escolar; todavia, as ações não se efetivam no espaço escolar, pois, a meu ver, as finalidades da escola não estão claramente definidas para a comunidade escolar. Com isso, os sujeitos até demonstram interesse em propor mudanças; contudo, confessaram não se sentirem à vontade para isso, tendo em vista a rasa participação nas decisões da escola.

Desse modo, é preciso um movimento maior, de abertura para o diálogo, de entendimento sobre o PPP, estruturação de posicionamentos político e pedagógico, reflexão sobre os princípios, definição do trabalho pedagógico, clareza sobre como a escola se encontra hoje e onde ela deseja chegar, discutindo o que é primordial para trilhar esse caminho.

Ratifico que as discussões em prol da reformulação do PPP precisam acontecer com vista a um processo de transformação, pois o PPP confere autonomia tanto para os sujeitos quanto para a instituição, em sua gestão escolar. Portanto, será preciso sair do plano da elaboração e caminhar para a efetiva ação, tecendo um PPP fidedigno ao contexto, aos sujeitos, aos desafios e às demandas. Afinal, o projeto político-pedagógico tem sentido libertador quando construído de forma participativa; assim, este processo tende a constituir sujeitos cada vez mais autônomos, conscientes, responsáveis e livres dos laços da gestão autoritária.

Mesmo respondendo ao problema desta pesquisa, ambas as reflexões não encerram a questão, pois não foi interesse da pesquisadora obter verdades ou resultados acabados. Posto isto, justifico o meu interesse pelo tema e minha inserção no espaço escolar, onde pude vivenciar investidas anteriores de reformulação do PPP, o que me leva a prosseguir com os estudos.

Tais abordagens foram possíveis devido à utilização da estratégia do estudo de caso como metodologia de pesquisa, na tentativa de traçar caminhos para poder olhar o objeto e compreendê-lo em sua dinâmica natural. Deste modo, foram colocados em evidência a escola, o projeto político-pedagógico e a contemporaneidade.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar para a reformulação do PPP da Creche Antônia Magalhães. Para tanto, os objetivos específicos consistiram em: a) discutir a escola e sua função frente às demandas contemporâneas; b) explorar conceitos, princípios e dimensões do projeto político-pedagógico; e c) verificar, através do grupo de discussão, o posicionamento da comunidade escolar a respeito das demandas contemporâneas e as suas implicações na reformulação do projeto político-pedagógico.

Iniciei as reflexões desta investigação trazendo as transformações da escola e o deslocamento do seu papel na sociedade, a partir das tendências pedagógicas. Ao longo dos escritos, demarquei os condicionantes sociopolíticos da escola, sem deixar de pontuar que, há algumas décadas, as escolas vêm sofrendo interferência de políticas internacionais na organização e estruturação das suas políticas e dos seus espaços. Nesse contexto, busquei situar a escola na contemporaneidade, aproximando as demandas à necessidade de reformulação do PPP.

No decorrer da pesquisa, foi pontuado o quanto a educação está voltada para a reestruturação capitalista (LIBÂNEO, 2012), onde impera um pensamento hegemônico sobre o papel e as funções da escola, com orientações curriculares para atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem, o que faz aumentar a disparidade entre aquilo que é ofertado para os mais favorecidos e aquilo que é ofertado para os menos favorecidos, em relação ao ensino, até mesmo atualmente.

Logo, é vital estar atento às competências trazidas na BNCC, pois, asperamente, elas vêm dizer como deve ser transmitido o conhecimento e, na mesma medida, o que o aluno deverá demonstrar enquanto apropriação ao final de

uma etapa de ensino. Tal movimento culmina na retirada de autonomia do professor, através da composição de um currículo pensado de cima para baixo. Fortemente, há um clamor contra a forma como foi estruturada a BNCC, pois diverge das conquistas outrora da educação.

Deste modo, entendo que a escola na contemporaneidade não dá conta apenas de uma função, ela tem funções; todavia, seu fim maior deve ser a educação, por meio da formação dos sujeitos. As conversas com os sujeitos da pesquisa reforçaram a ideia de que a escola é um espaço vivo, movido por pessoas, desejos, contradições e inúmeros conflitos, mas que os sujeitos tentam, a todo o momento, dentro das suas condições, em meio às demandas apontadas, atender, ainda que não plenamente, a efetivação do ensino.

Dando sequência ao que foi objetivado, o projeto político-pedagógico compreende um movimento político de luta por mais autonomia dentro do espaço escolar; de democratização dos processos burocráticos, redução da fragmentação do conhecimento, arrefecimento das disputas hierárquicas buscando propiciar melhoria nas relações de trabalho e cuidado constante do ensino. Nestas circunstâncias, o PPP sustenta as decisões coletivas e tem respaldo na LDB nº 9.394/96, ao admitir a construção de um projeto educativo que nasça dos anseios da comunidade escolar.

Diante de tal manifestação, as discussões apresentadas nesta dissertação tiveram seu foco na realidade escolar, onde foi trazido, para o cerne do debate sobre educação, o PPP, principalmente pensando-o enquanto planejamento que fornece linhas de ação e conduz a escola para o alcance de desígnios coletivos. Nesse sentido, aprofundei a compreensão sobre conceitos, princípios e dimensões do PPP, como descrito na seção 4²⁰ deste estudo.

Em relação às análises, os sujeitos trouxeram insatisfações, revelações, denúncias, desconfortos e urgências evidenciadas no espaço educativo para reformulação do PPP. Com isso, colocaram luz sobre as demandas do cotidiano que pouco são atendidas pelo município e, conseqüentemente, por suas secretarias. Por outro lado, enquanto exercício de reflexão, aponteí percepções subtraídas por meio dos instrumentos de coleta de dados e confrontei com a literatura pertinente, triangulando tais informações.

²⁰ Seção intitulada: O projeto político-pedagógico como conjunção da realidade da escola.

Corroboro com Gadotti (2016), quando afirma em primeira instância que é formidável uma mudança de atitude por parte de todos os membros da comunidade escolar, entendendo a escola e o PPP como uma conquista da sociedade. Acrescento, ainda, que essa mudança de mentalidade só será possível se os sujeitos compreenderem a importância de pensar, planejar, executar e avaliar o PPP da escola e, assim, estejam dispostos a assumir responsabilidades. Pois, agora, percebo os discursos bem distantes das práticas.

Gadotti (2016) reitera que a forma de ensinar da escola deve ser de conhecimento de todos, assim como a sua organização e gestão. Mas, para isso, é fundamental tornar-se atores participantes desses processos. Entretanto, existem algumas lacunas ou limitações para tornar essa participação efetiva: baixa experiência em processos democráticos, relações verticais de trabalho, mando e desmando do poder público, falta de cooperação das políticas educacionais, dentre outros fatores.

A construção de identidade da escola só será uma ação digna e compatível com o perfil que se busca quando os seus membros conseguirem dialogar sobre a realidade que os rodeia, pois o cenário atual exige contemplar a diversidade e a pluralidade.

Neste estudo, não foi possível mergulhar com profundidade em todas as demandas que emergiram do ambiente escolar, até porque não haveria tempo hábil para isso. Em contrapartida, esse não feito dá margem para que investigações futuras possam se dedicar ao diálogo, críticas ou contraposição ao que está escrito aqui.

Assim, cheguei às considerações finais, tendo o cuidado de ressaltar que a pesquisa não se encerra com a apresentação dos resultados. Na verdade, tudo que foi exposto abre margem para novas investidas e proposições de pesquisa, afinal, não tive a pretensão de esgotar as discussões em torno desse instrumento de mudança do ambiente escolar.

Então, tomando a pesquisa como uma ação de caráter inconclusivo, com fissuras a serem preenchidas por novos olhares, cabe trazer aqui alguns apontamentos, indicadores ou pressupostos para continuidade dos estudos, que envolvem aspectos ligados à escola na contemporaneidade e ao projeto político-pedagógico:

- **Epistemológico** – O conceito de escola, projeto político-pedagógico e gestão democrática, como é compreendido pelo corpo escolar, não atende a uma visão de totalidade. Nos caminhos da investigação, percebi a importância de alargar a concepção sobre escola, compreendendo-a em seu sentido mais amplo, e percebendo como as interferências externas afetam diretamente os processos educacionais. Como trazido por Veiga (2010), foi possível identificar com a pesquisa que alguns dos sujeitos ainda veem o PPP como uma ação burocrática, técnica e de controle, por isso se afastam do processo e deixam de colaborar para o planejamento. Portanto, a legítima compreensão das finalidades do PPP pode ampliar as possibilidades de mudanças e de participação no cotidiano escolar. Assim, com base na apreciação de recentes discussões, sugiro potencializar a ideia do protagonismo docente e não docente nos espaços escolares para a condução das discussões sobre PPP, ou seja, sujeitos autônomos que contribuem para o processo de emancipação. O PPP é a real oportunidade de os sujeitos serem autores dos seus próprios modos de desenvolver o trabalho.
- **Formativo/Pedagógico** – Este aspecto parte de desdobramentos do indicador anterior, enquanto uma ação que necessita de apropriação de conhecimentos iniciais e de formação permanente para dar conta de questões próprias da escola; dessa maneira, requer um conhecimento específico. Assim, a formação continuada pode ser definida como espaço de transformação, produção de conhecimento e de mobilização de saberes. Aposto na formação continuada em serviço, para docentes e não docentes, como saída para minimizar os efeitos da não compreensão sobre o PPP, definição das finalidades e função da escola, organização das ações pedagógicas e administrativas, dentre outras demandas. Logo, é oportuno sugerir a ampliação do tempo dedicado ao planejamento escolar.
- **Sociopolítico** – Ainda na caminhada da trajetória investigativa, a compreensão sobre aspectos sociopolíticos imprimiu outra possibilidade para analisar criticamente as demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar. Por um lado, as políticas públicas de educação

institucionalizam o PPP como garantia de democratização da educação; por outro, apresentam ideias baseadas em políticas neoliberais vinculadas à lógica do capital. Muitas vezes, são oferecidas propostas já elaboradas que indicam qual deve ser o currículo da escola. Olhando por essa ótica, as políticas públicas nem sempre colaboram para o processo democrático das escolas públicas, pois elas caminham numa direção contrária ao fortalecimento da autonomia pedagógica e de organização do espaço escolar. As políticas públicas brasileiras têm negligenciado os movimentos de lutas que foram empreitados em décadas anteriores, nas conquistas do campo educacional, culminando com a desvalorização das escolas públicas e dos seus profissionais.

Através dos debates teóricos, posso afirmar que os desdobramentos em relação à reformulação do PPP vão muito além do que a literatura contempla. Afinal, são muitos os desafios enfrentados nos processos de construção/reformulação do PPP nos espaços escolares; sem dúvidas, o caráter singular de cada unidade de ensino revela novos mundos. Nessas circunstâncias, percebo que esta unidade de ensino carece de um planejamento de estudos permanente, que possibilite a reflexão e mudanças de atitudes individuais e coletivas, tendo em vista a baixa ênfase nas discussões sobre como deve acontecer a educação na creche e como organizar as ações.

A equipe gestora é uma peça importante para criar ações que estimulem a discussão e a participação do maior número de grupos/pessoas na dinâmica escolar, a partir de mecanismos democráticos. É esperado certo grau de domínio da direção, vice-direção, coordenação e afins sobre os instrumentos dessa articulação, buscando aumentar a adesão dos sujeitos aos processos de reformulação do PPP por meio da socialização de conhecimento.

Considero pertinentes as discussões sobre o PPP, pois ele é um elemento indispensável para que as escolas se organizem numa dinâmica própria, fundamentada em pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos. Além do que o PPP contribui para melhor apropriação dos sujeitos da pesquisa, quando o assunto se refere à organização do espaço e das práticas escolares.

Sem dúvida, a pesquisa compreende um movimento constante de aprendizado, tanto para a pesquisadora, colaborando com o seu percurso formativo,

acadêmico e profissional, quanto para os sujeitos participantes da pesquisa, ao proporcionar uma reflexão sobre questões pertinentes à realidade escolar e suas demandas.

Desta maneira, é imprescindível considerar as discussões do PPP como espaço de aprendizagem, teoria e prática para troca de experiência, conhecimento da realidade, aprimoramento do saber, exercício de convicções e ideologias, novas descobertas, um meio oportuno para transformação do espaço e da prática escolar.

Vale ressaltar que não foi pretensão deste estudo efetivar a reformulação do PPP da unidade de ensino, até por que não teria força necessária pra isso, tendo em vista que essa ação demanda tempo, desejo e disponibilidade da comunidade escolar; requer uma agenda específica para tratamento dos pontos a serem observados, amadurecimento das ideias, confronto de posicionamento, constante avaliação; necessita, por parte da equipe gestora (e demais membros), de vontade política e recursos financeiros bem definidos, como assegura Gadotti (2005).

Mesmo antes da pandemia, as escolas já viviam momentos de incertezas, os quais se configuraram enquanto desafios para efetivação do PPP. Acredito que num momento pós-pandemia vamos retornar para as escolas com mais coragem, vontade, visão crítica, buscando viver a escola, contribuir para a sua organização e gestão, pois ficou evidente como as escolas não estão planejadas para situações futuras; sem contar que o momento atual vai exigir uma reinvenção dos espaços e das práticas.

Para concluir, gostaria de explicitar a satisfação que foi construir essa dissertação. Para isso, resolvi fazê-lo em forma de poema, concluindo, mas não colocando ponto final nas contribuições apresentadas...

O poeta beija tudo

O poeta beija tudo, graças a Deus... E aprende com as coisas a sua lição de sinceridade...

E diz assim: "É preciso saber olhar..."

E pode ser, em qualquer idade, ingênuo como as crianças, entusiasta como os adolescentes e profundo como os homens feitos...

E levanta uma pedra escura e áspera para mostrar uma flor que está por detrás...

E perde tempo (ganha tempo...) a namorar uma ovelha...

E comove-se com coisas de nada: um pássaro que canta, uma

mulher bonita que passou, uma menina que lhe sorriu, um pai que olhou desvanecido para o filho pequenino, um bocadinho de sol depois de um dia chuvoso...

E acha que tudo é importante...

E pega no braço dos homens que estavam tristes e vai passear com eles para o jardim...

E reparou que os homens estavam tristes...

E escreveu uns versos que começam desta maneira: "O segredo é amar...". (GAMA, 1975, p. 53-54).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AGÊNCIA BRASIL. **Coronavírus**: saiba o que é uma pandemia. Empresa Brasil de Comunicação. Publicado em 11 de março de 2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/coronavirus-saiba-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 24 maio 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>. Acesso em: 22 set. 2019.

APPLE, Michael; BEANE, James. O argumento por escolas democráticas. *In*: APPLE, Michael; BEANE, James (org.). **Escolas democráticas**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-43.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, novembro de 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. p. 1-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 mar. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 mar. 2020

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Dispõe sobre a alteração na LDB nº 9.394/96. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 14 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 6 abr. 2020

BRASIL. **Portaria nº 36, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão excepcional dos prazos para defesa de dissertação ou tese no âmbito dos programas de concessão de bolsas da Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3482#anchor>. Acesso em: 9 maio 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Marinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CALLEJO, Javier G. Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. **Revista Española de Salud Pública**, 2002, v. 76, n. 5, p. 409-422, set./out. 2002. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/colabora3.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?: Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANDEIAS. Prefeitura Municipal de Candeias. Secretaria da Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Creche Antônia Magalhães**. Candeias, 2006.

_____. Prefeitura Municipal de Candeias. Secretaria da Educação. Portaria de matrícula. **Diário Oficial do Município**, Candeias, ano II, nº 1.928, de 27 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://io.org.br/ba/candeias/diarioOficial/download/153/1928/0>. Acesso em: 7 abr. 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Candeias. Secretaria da Educação. **Acesso à informação, transparência para todos**. Disponível em: <http://prefeitura.candeias.ba.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Portal QEdU**: 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/107448-creche-antonia-magalhaes/sobre>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Fiocruz). **Covid-19**: Fiocruz disponibiliza nova versão do Plano de Contingência. Comunicação e informação. Notícias. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-fiocruz-disponibiliza-nova-versao-do-plano-de-contingencia>. Acesso em: 9 maio 2020.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 33-42.

_____. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. 2014. Disponível em: https://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

_____. **O Projeto Político-Pedagógico da escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. 2016. Disponível em: <http://gadotti.org.br:8080/xmlui/handle/123456789/457>. Acesso em: 14 jul. 2018.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-65.

GAMA, Sebastião. O poeta beija tudo. *In*: _____. **Diário**. 5. ed. Lisboa: Edições Ática, 1975. p. 53-54.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **RAE – Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 55, n. 6, p. 632-644, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v55n6/0034-7590-rae-55-06-0632.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama e informações estatísticas de Candeias/BA**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candeias/panorama>. Acesso em: 25 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo da Educação Básica. **Dados abertos**: Indicadores educacionais. Brasília, DF: Inep, 2019a. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 31 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: Inep, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 17 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério - 2º grau).

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. A escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-50.

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. 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, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020

_____. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2020.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. Educação e contemporaneidade. *In*: LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de; ANDRADE, Dídima Maria de Mello (org.). **Educação e contemporaneidade: contextos e singularidades**. v. 2. Curitiba: CRV, 2015. p. 13-40.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARQUES, Mario Osorio. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de

outro paradigma. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 15, n. 59, p. 113-128, jul./set. 2000.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 2 jun. 2020.

NASCIMENTO, Daniela Nunes do. **“Ouro Negro”**: Gênero, trabalho e prostituição em Candeias/BA (1960-1985). 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. Tradução João Silverio Trevisan. São Paulo: Brasiliense, 2004.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Projeto Político-Pedagógico: guia prático para a construção participativa**. São Paulo: Érica, 2009.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 17 maio 2020.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a Autoridade e o Rigor nas Etnografias da Educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEF, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127-160.

PORFÍRIO, Francisco. **Isolamento social**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/isolamento-social.htm>. Acesso em: 29 maio 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e**

técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**.

Campinas, 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. **Salto para o futuro**, Brasília, ano XIX, n. 15, p. 5-16, 2009.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

SILVESTRE, Vanessa Souto; MARTINS, Reginaldo Marcos; LOPES, João Pedro Góes. Grupos de discussão: uma possibilidade metodológica. **Ensaios pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 34-44, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/56>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUSA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto político-pedagógico da escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papyrus, 2001. p. 215-237.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. 2004. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004. p. 45-66.

_____. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 28. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Questionário



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)**

Este material é um recurso de coleta de dados e informações que vão compor a pesquisa de Mestrado, em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. As informações prestadas no questionário seguem as recomendações do comitê de ética em pesquisa, ao garantir o sigilo e anonimato tanto dos participantes quanto das informações aqui prestadas.

Pesquisador(a) responsável: Lorames Bispo dos Santos Cruz.

Você está convidado(a) a participar, voluntariamente, desta pesquisa que discute “A escola na contemporaneidade e o Projeto Político-Pedagógico”.

Sua participação é muito importante para a concretização da pesquisa. O questionário é bem simples. Basta respondê-lo e reenviar ao remetente.

Antecipadamente, agradeço a colaboração.

QUESTIONÁRIO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (Opcional) _____

Tempo de atuação no serviço público _____

Tempo que atua na Creche Antônia Magalhães _____

Função: _____

2. NÍVEL DE FORMAÇÃO

Ensino Médio

Graduação em Pedagogia

Pós-graduação em Educação

Qual: _____

Graduação em outra área

Qual: _____

Pós-graduação em outra área

Qual: _____

3. A ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

1) Para você, o que é a escola?

2) Qual a função da escola?

3) Com base na sua percepção, a escola, hoje, atende aos anseios da sociedade?

SIM

NÃO

Por quê? _____

4) Qual a sua concepção sobre Projeto Político-Pedagógico (PPP)?

5) De que maneira a escola pode refletir sobre a **formação dos sujeitos** levando em consideração o seu Projeto Político-Pedagógico?

6) Você participou das discussões a respeito do PPP da sua escola?

SIM

NÃO

Por quê? _____

7) Levando em consideração a importância do PPP para unidade de ensino, para você, os envolvidos no cotidiano escolar (professores, funcionários, pais, alunos, comunidade do entorno) atuam de forma participativa nas decisões da escola?

SIM

NÃO

Explique

8) Em sua opinião, qual dos itens abaixo se apresentam como demandas contemporâneas presentes no cotidiano da Creche Antônia Magalhães (Marque-os):

- Democratização da Educação
- Planejamento Participativo
- Abertura para o diálogo
- Autonomia
- Atendimento as diversidades (inclusão)
- Formação sociopolítica dos sujeitos
- Educação de qualidade
- Formação Continuada
- Participação efetiva da comunidade escolar nas decisões da escola
- Compartilhamento de responsabilidades
- Mediação por tecnologias
- Presença e participação dos pais na escola
- Outros. Quais _____

9) Para você, discutir sobre as demandas contemporâneas do cotidiano escolar pode favorecer a reformulação do PPP?

SIM

NÃO

Por quê?

10) Como você percebe as relações existentes no cotidiano escolar, entre:

Família / EscolaPéssima Regular Boa Excelente **Professor / Professor**Péssima Regular Boa Excelente **Professor / Aluno**Péssima Regular Boa Excelente **Gestão / Pessoal técnico-administrativo e de apoio**Péssima Regular Boa Excelente

Tem interesse em continuar participando da pesquisa através de grupo de discussão?

SIM

NÃO

APÊNDICE B – Roteiro para o grupo de discussão



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)**

Bloco 1

| VAMOS FALAR SOBRE A NOSSA ESCOLA? |
|---|
| Qual a escola que temos? Como vocês veem a escola hoje? |
| Que escola é essa, para vocês? |
| A escola dá conta da sua função? |
| Qual a maior dificuldade para realização da ação educativa no espaço escolar? |
| Como vocês enxergam a participação da família nas decisões da nossa escola? |
| O que a nossa escola apresenta enquanto demanda? |

Bloco 2

| VAMOS CONVERSAR SOBRE O PLANEJAMENTO? |
|---|
| Levando em consideração o PPP, a nossa escola tem uma identidade? |
| Em nossa escola, os objetivos em relação ao ensino estão claramente definidos? |
| Como vocês percebem a presença do PPP nas ações da escola? E no planejamento de aula? Vocês planejam as aulas com base em quais documentos? |
| O PPP em vigência indica quais ações são necessárias para o atendimento às demandas da comunidade escolar? |

Bloco 3

| CONHECENDO O PPP DA ESCOLA |
|---|
| O PPP em vigência caracteriza, de fato, a nossa escola? |
| Quais os maiores entraves para que a reformulação do PPP aconteça? |
| Quais demandas atuais já estão previstas no PPP da escola? Quais demandas atuais não estão previstas no PPP e indicam a necessidade de reformulação do mesmo? |
| Vocês se sentem motivados para promover mudanças no ambiente escolar? |

APÊNDICE C – Cronograma para realização dos encontros do grupo de discussão



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)**

| | GRUPO A GIRASSOL | GRUPO B ROSAS | GRUPO C TREVO |
|-----------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Horário | 16:00h | 17:00h | 16:00h |
| Bloco 01 | | | |
| NOVEMBRO | 04/11/2020 | 05/11/2020 | 06/11/2020 |
| Bloco 02 | | | |
| NOVEMBRO | 11/11/2020 | 12/11/2020 | 13/11/2020 |
| Bloco 03 | | | |
| NOVEMBRO | 18/11/2020 | 19/11/2020 | 20/11/2020 |

Link geral para os encontros: meet.google.com/ugv-dvav-dcq

APÊNDICE D – Sujeitos participantes da pesquisa



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)**

| GRUPO | NOME | FUNÇÃO | FORMAÇÃO | QUEST. | GD |
|-----------------------------|--------------------|-------------|----------------|--------|----|
| GRUPO A GIRASSOL | Flor Dália Negra | AUXILIAR | ESPECIALIZAÇÃO | X | X |
| | Flor de Maio | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | X | X |
| | Flor do Deserto | PROFESSORA | ESPECIALIZAÇÃO | X | |
| | Flor de Lis | AUXILIAR | GRADUAÇÃO | X | X |
| | Flor do sertão | DIRETORA | ENSINO MÉDIO | X | X |
| | Flor da Cidade | SECRETÁRIA | ENSINO MÉDIO | X | |
| | Flor Hibisco | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | X | |
| GRUPO B ROSAS | Flor Lótus | AUXILIAR | GRADUAÇÃO | X | |
| | Flor de Laranjeira | PROFESSORA | ESPECIALIZAÇÃO | X | X |
| | Flor de Açucena | COORDENAÇÃO | ESPECIALIZAÇÃO | X | X |
| | Flor Azaleia | PROFESSORA | ESPECIALIZAÇÃO | X | X |
| | Flor de Primavera | AUXILIAR | GRADUAÇÃO | X | X |
| | Flor Lisianto | MERENDEIRA | SEM FORMAÇÃO | X | |
| | Flor de Magnólia | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | X | |
| GRUPO C TREVO | Flor Raio de Sol | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | X | X |
| | Flor Junquilha | PROFESSORA | GRADUAÇÃO | X | X |
| | Flor Melissa | AUXILIAR | GRADUAÇÃO | X | X |
| | Flor de Jasmim | AUXILIAR | ESPECIALIZAÇÃO | X | X |
| | Flor Begônia | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | X | |
| | Flor Camélia | PROFESSORA | GRADUAÇÃO | X | X |
| | Flor do Campo | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | X | X |
| | Flor Antúrio | PROFESSORA | MAGISTÉRIO | X | |