



**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
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

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

14

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 feita à escola, no decorso 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

15

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

17

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.

18

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 Público²e, 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

²Biblioteca digital desenvolvida em software livre. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>. Acesso em: 20 maio 2020.

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

19

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.

20

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

21

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

22

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.

23

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

⁴Segundo 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 caminho, 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.

27

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

28

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
29

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.

30

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

⁶Lüdke 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 *lôcus* 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

Guides in Educational Research. Nottingham, England: University of Nottingham School of education, 1978.

32

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

33

(CANDEIAS, 2019), a Creche recebe crianças a partir de um ano e oito meses⁷e, 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 oferte 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.

⁷Pautando-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.

34

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).

35

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

38

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 *lôcus* 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 percursores.

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.

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

46

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

47

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,

48

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.

49

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
50

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.

51

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

52

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

53

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

54

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

55

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

56

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

57

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

58

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

63

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.

64

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,

65

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

66

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

67

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.

68

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

69

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.

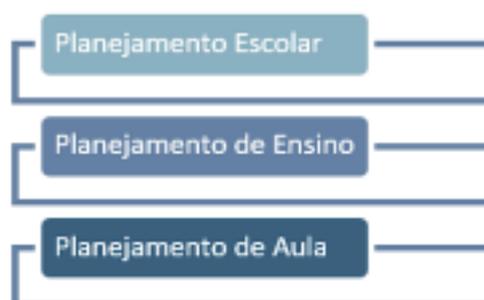
Segundo Libâneo (2004), o planejamento escolar é uma previsão da ação quando se têm objetivos a atingir, necessidades a atender, metodologias a serem empregadas, num tempo específico, e, no decorrer, exige-se avaliação do processo, tendo em vista que o ato de planejar é uma ação antecessora à prática. 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 Vasconcelos (2000) apresente de forma ampliada (mais abrangente) esta classificação. Vejamos as figuras abaixo.

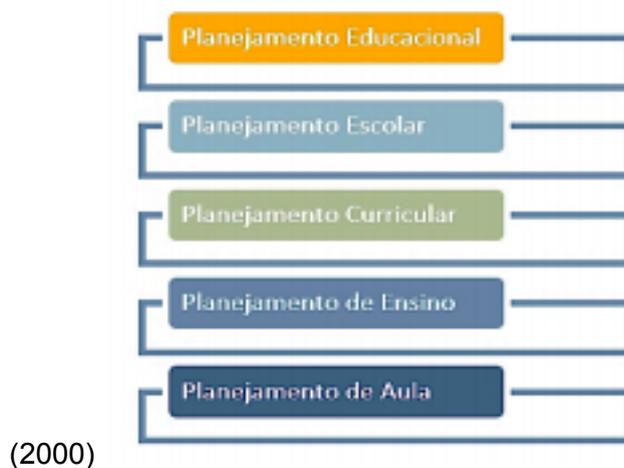
70

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



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 2 – Níveis de planejamento, de acordo com Vasconcelos



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.

71

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

72

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.

73

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 reduz o seu potencial apenas a um documento, pois não se trata meramente de

74

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. Consequentemente, 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.

76

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

77

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

78

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.