

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) — Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar)

Talita Donegá dos Anjos

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE
(RE)CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

SÃO CARLOS-SP
2026

Talita Donegá dos Anjos

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DO PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luana Costa Almeida.

São Carlos — SP
2026

Anjos, Talita Donegá dos

Desafios E Possibilidades No Processo de (Re)
Construção Do Projeto Político-Pedagógico Em Uma
Escola Pública / Talita Donegá dos Anjos -- 2026.
90f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Luana Costa, Almeida
Banca Examinadora: Claudia Pereira de Pádua, Sabia,
Klinger Teodoro, Ciríaco
Bibliografia

1. Projeto Político-Pedagógico. 2. Gestão Democrática. 3.
Escola. I. Anjos, Talita Donegá dos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do(a) candidato(a) Talita Donegá dos Anjos realizada em 23/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof(a). Dr(a). Luana Costa Almeida (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Klínger Teodoro Ciríaco (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Cláudia Pereira de Pádua Sabia (UNESP)

DEDICATÓRIA

Aos que me estenderam as mãos: ao meu pai, primeiro professor; às minhas orientadoras, que foram meu farol acadêmico e humano; e a todos os pesquisadores que plantaram as sementes que hoje colho.

Que esta pesquisa honre a jornada, não como uma linha reta, mas como caminho aberto a quem vem depois.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo alicerce que nunca cedeu. Aos meus pais, que com amor e resiliência transformaram limites em lições de vida. Ao meu pai, que me ensinou que as letras cabem em qualquer caminho, por mais íngreme que seja. À minha mãe, pela força silenciosa que mostrou que cuidar também é educar. À minha irmã, companheira de toda a jornada, com quem dividi sonhos, inseguranças e coragem de seguir.

À minha orientadora, Luana Costa Almeida, cuja orientação foi muito mais que acadêmica; foi um gesto de acolhimento. Obrigada por acreditar em mim e por me mostrar que rigor e sensibilidade podem caminhar juntos. Sua porta sempre aberta e sua palavra firme foram o farol que me guiou nos momentos mais nebulosos.

Às instituições que me acolheram e me sustentaram. À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pelo espaço de crescimento e pela oportunidade do mestrado. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela formação qualificada e pelo compromisso com a educação transformadora. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que tornou esta pesquisa possível.

Ao grupo de pesquisa LOED/UFSCar, pelo ambiente de troca, crítica e construção coletiva. Aos colegas pesquisadores, pelas discussões que aprimoraram meu olhar e pela cumplicidade nos desafios do dia a dia. Em especial, agradeço à Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos pelas contribuições valiosas e pelo apoio intelectual e emocional.

À escola e aos profissionais da educação que abriram suas portas para minha pesquisa e me lembraram, no chão da escola, por que escolhi este caminho. Suas vozes e experiências são o coração deste trabalho.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa. Aos titulares, professores doutores Klinger Teodoro Ciríaco e Cláudia Pereira de Pádua Sabia, pela leitura atenta do trabalho e pelas valiosas contribuições para a continuidade do processo. Aos suplentes, professores doutores Lavínia Lopes Salomão Magiolino e Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, pela disponibilidade e importante resguardo que conferiram a este processo.

Aos professores e professoras que marcaram minha trajetória, desde os tempos de escola pública até a graduação e o mestrado. Em especial, à Prof.^aDr.^a Cláudia Pereira de Pádua Sabia, que iluminou meus caminhos na graduação, como exemplo de força e dedicação que levo para a vida.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

(FREIRE, Paulo. p. 97, 1967.)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar — PPGE), insere-se na linha de pesquisa Educação Escolar: Teoria e Práticas Críticas e no contexto das produções do Grupo de pesquisa LOED-UFSCar. Configura-se como um estudo de caso instrumental e tem como objetivo analisar o processo de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em uma escola pública municipal que, ao se deparar com a demanda de revisão do documento pela Secretaria Municipal de Educação, decidiu atender à demanda a partir de um processo democrático que resultasse em um documento representativo da escola. Financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Capes (88887.992415/2024-00), a pesquisa se ancora na perspectiva qualitativa, com dados coletados por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes e funcionários, além da análise da minuta do PPP-2025. Os dados, interpretados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1995), compreendem pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferências da pesquisadora. Os resultados apontam para a complexidade inerente aos processos democráticos de gestão escolar e revelam um processo marcado por tensões entre a intenção democrática inicial e as pressões burocráticas e gerenciais externas. A escola implementou estratégias de escuta (crianças, famílias, professores, funcionários) e buscou construir um documento de forma participativa, porém esbarrou em obstáculos como rotatividade docente, falta de *tempo espaço* para trabalho coletivo, resistência por parte de professores e sobrecarga de demandas administrativas. A minuta final (2025) configura-se como um documento misto, que incorpora elementos do ideal democrático, mas é predominantemente orientado por uma lógica burocrático-regulatória. Conclui-se que, mesmo em contextos de intenção participativa, a construção do PPP tende a ser tencionada por forças estruturais que limitam a autonomia escolar e a efetivação da gestão democrática. O estudo contribui para a reflexão sobre os percursos e contradições da construção coletiva do PPP nas escolas públicas.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Gestão Democrática; Escola.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

This master's thesis, linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of São Carlos (UFSCar–PPGE), is part of the research line School Education: Theory and Critical Practices and the context of the LOED-UFSCar Research Group's work. The study is an instrumental case study that aims to analyze the process of (re)constructing the PPP in a municipal public school that, when faced with the demand to revise the document by the Municipal Department of Education, decided to meet the demand through a democratic process that would result in a document representative of the school. Funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) (88887.992415/2024–00), the research is based on a qualitative perspective, with data collected through participant observation, semi-structured interviews with managers, teachers, and staff, and analysis of the PPP-2025 draft. The data, interpreted using the content analysis proposed by Bardin (1995), comprises pre-analysis, exploration of the material, and treatment of the results with inferences by the researcher. The results point to the complexity inherent in democratic school management processes and reveal a process marked by tensions between the initial democratic intention and external bureaucratic and managerial pressures. The school implemented listening strategies (children, families, teachers, staff) and sought to build a document in a participatory manner but encountered obstacles such as teacher turnover, lack of time and space for collective work, resistance from teachers, and an overload of administrative demands. The final draft (2025) is a mixed document that incorporates elements of the democratic ideal but is predominantly guided by a bureaucratic-regulatory logic. It is concluded that, even in contexts of participatory intent, the construction of the PPP tends to be influenced by structural forces that limit school autonomy and the implementation of democratic management. The study contributes to reflection on the paths and contradictions of the collective construction of the PPP in public schools.

Keywords: Political-Pedagogical Project; Democratic Management; School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1. Número de Pesquisas ao Longo dos Anos</i>	35
<i>Figura 2. Nuvem de Palavras</i>	36
<i>Figura 3. Ações com as crianças.</i>	56
<i>Figura 4. Café com as Famílias e Caixa dos Sonhos</i>	57
<i>Figura 5. Modelo planejado pelo grupo e Mandala em construção no encontro coletivo</i>	58
<i>Figura 6. Cronograma dos HTPCs antes e após a demanda da SME</i>	60
<i>Figura 7: Solicitação de definição dos princípios para debate coletivo posterior</i>	71

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1. Fontes de dados analisadas.</i>	<i>28</i>
<i>Quadro 2. Estratégias realizadas e documentos produzidos</i>	<i>29</i>
<i>Quadro 3. Tipologia Analítica para o PPP</i>	<i>31</i>

LISTA DE ABREVIATURAS

et al. e outros (em citações)
p. página(s) (ABNT)

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOED-UFSCar – Laboratório de Observação e Estudo Descritivos vinculado à Universidade Federal de São Carlos

MEC – Ministério da Educação

NGP - Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não Governamentais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SME – Secretaria da Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais,

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1.	<i>INTRODUÇÃO</i>	17
2.	<i>PERCURSO METODOLÓGICO: OPÇÕES E INSTRUMENTOS PARA ME APROXIMAR DA REALIDADE</i>	24
3.	<i>O PROJETO POLÍTICO – PEDAGÓGICO NA LITERATURA DA ÁREA: REVISÃO DA LITERATURA</i>	34
4.	<i>GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</i>	40
4.1	<i>POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM ANÁLISE</i>	47
5.	<i>O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DO PPP</i>	54
5.1.	<i>O PERCURSO OBSERVADO: CONTANDO A HISTÓRIA DESDE O INÍCIO</i>	54
5.2.	<i>ANÁLISE DO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DO PPP A PARTIR DA PERSPEÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS</i>	64
5.3	<i>DEMOCRÁTICO, BUROCRÁTICO OU MISTO? — A CONCRETIZAÇÃO TEXTUAL DO PPP-2025 EM RELAÇÃO AO PROCESSO VIVIDO</i>	77
6	<i>ÚLTIMAS PALAVRAS: O QUE A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, AS ENTREVISTAS E OS DOCUMENTOS REVELAM?</i>	83
7	<i>REFERÊNCIAS</i>	87
	<i>APÊNDICE A - Roteiro Semiestruturado Para As Entrevistas.</i>	92

1. INTRODUÇÃO

A possibilidade da presente investigação emergiu no âmbito do grupo de trabalho coletivo desenvolvido como parte do projeto de pesquisa “Dimensões da qualidade social como fomento à reflexão da/na escola?”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Luana Costa Almeida, da Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Processo 22/02996-5). A pesquisa toma como disparadoras do debate as dimensões da qualidade social, articuladas à perspectiva da formação humana (Bertagna; Sordi; Almeida; Lara, 2020), que se constituem como eixo problematizador da análise. Tal perspectiva considera o equilíbrio entre políticas públicas centralizadas e projetos locais como condição para a criação de contextos capazes de mobilizar a comunidade escolar na construção da qualidade da escola e no aprimoramento de sua organização (Freitas, 2005).

A parceria com a escola teve início no segundo semestre de 2023, por meio de observação participante e da construção gradual de vínculos com a comunidade escolar, resultando, em 2024, na constituição de um Grupo de Trabalho Coletivo (GTC), com participação dos integrantes da equipe gestora, três professores e um agente educacional. Ao longo do primeiro semestre, evidenciou-se a necessidade de ampliar o coletivo e favorecer a circulação das reflexões no interior da escola, o que foi impulsionado por acontecimentos significativos, como a exibição coletiva de documentários sobre escolas marcadas por processos de organização pedagógica construídos de forma compartilhada.

Essa experiência mobilizou reconhecimento de práticas potentes já existentes e deu origem à proposta de uma produção audiovisual centrada no olhar das crianças sobre a escola. As oficinas realizadas mobilizaram diferentes linguagens e favoreceram a expressão das estudantes acerca da escola que vivem e da que desejam (Vasconcelos; Nardi; Santos; Almeida, 2024), ampliando o interesse de outras professoras e instigando também outros adultos a refletirem a partir da perspectiva infantil. Fortalecidas pela necessidade de revisitação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), já percebida pelo coletivo e reforçada ainda mais pela demanda da Secretaria Municipal de Educação (SME), essas movimentações configuraram um novo passo de elaboração do GTC, marcado pela busca da produção de processos de escuta dos diferentes núcleos da comunidade, envolvendo progressivamente funcionários e famílias.

Nesse processo de escuta dos diferentes sujeitos, produziu-se também o movimento de revisitar o PPP anteriormente construído. Originalmente elaborado sem o envolvimento de todo

o coletivo, sendo esforço de um professor da escola com colaboração do diretor, o retorno da Secretaria solicitando readequação do documento marcava muitos elementos ausentes no documento e a necessidade de reelaboração. Esta exigência, debatida durante uma reunião do GTC, foi entendida como abertura de possibilidade para dois caminhos de (re)construção do projeto: (1) devolutiva à secretaria de forma rápida, mas sem construção coletiva e feita a partir da fragmentação do trabalho pelo grupo, para que cada pequeno grupo respondesse a uma das demandas, em uma resposta regulatória/burocrática ao solicitado; e (2) movimento de (re)construção do documento com participação de todos e reflexão, tornando-o documento democrático/vivo, caminho que direciona a escola a pensar na construção a partir da gestão democrática.

Diante dessas duas possibilidades, o coletivo que então compunha o GTC decidiu pela construção de um documento democrático, reconhecendo que planejar os processos constituía uma ação necessária. Assim, em um movimento de ação-reflexão-ação, durante o segundo semestre de 2024, os participantes do grupo (todos os membros da equipe gestora, dois professores e um agente educacional, para além dos pesquisadores da universidade) organizaram ações para tentar escutar a todos e construir estratégias de mobilização para a retomada do documento.

O desejo daquele coletivo colocava que o atendimento à exigência da secretaria não seria, portanto, apenas burocrático. O grupo se comprometeu a fazer daquela exigência um momento propício para a construção de um documento representativo da escola e de delimitação de seus rumos.

Neste contexto, analisar o processo em desenvolvimento quando a escola vivenciava a possibilidade de tomar a (re)construção de seu PPP como uma resposta regulatória/burocrática ou potencialmente construtora de um documento democrático pareceu bastante pertinente. A experiência de pesquisa situa-se na compreensão do PPP como um marco fundamental para a definição dos caminhos formativos da escola, como sinaliza Vasconcelos (2019, p. 80), observar o cotidiano escolar permite revelar “práticas bastante significativas, avanços e conquistas pedagógicas”.

Legalmente, o PPP é um documento previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996. Nela, sua elaboração deve refletir a identidade da escola e suas diretrizes pedagógicas.

Todavia, considerando a construção do PPP, muitas vezes ele é tratado como documento burocrático a fim de atender às exigências legais e administrativas. A função

pedagógica, que lhe é essencial, acaba em segundo plano, o que impede a adaptação do documento à realidade cotidiana da escola.

Como plano global da instituição, nas palavras de Vasconcelos (2004; 2019), o PPP deve ser um documento de referência da identidade da escola, reunindo todas as informações e atividades que se dão na escola e vão se aperfeiçoando a partir de um processo de planejamento participativo. Os instrumentos, métodos e técnicas são construídos e avaliados num processo democrático, a fim de constituir o fortalecimento dos valores e princípios que regem a escola. Tais reflexões que emergem deste coletivo revelam uma educação de qualidade, “entendida aqui nas suas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica, a social e a política” (Veiga, 2009, p. 167).

Compreender o PPP como um movimento importante na construção de uma escola de qualidade implica reconhecer que a qualidade é negociada, reflexiva e transformadora. Tal como discutem Bondioli (2004) e Freitas (2005), ela se produz no debate entre indivíduos e grupos que têm interesse na rede educativa, responsabilidade para com ela e diferentes níveis de envolvimento e responsabilidade nesse processo. Nessa perspectiva, a natureza negociável da qualidade reside no reconhecimento de que ela não é um valor absoluto nem mera adequação a normas impostas verticalmente; ao contrário, sua construção envolve processos de negociação entre diferentes atores escolares, orientados pela busca de consensos em torno de um projeto de escola, concepção esta fundamental para a construção das condições reais de produção do PPP pela própria escola.

Nesta mesma direção, para Paro (2000), o PPP, dentro da perspectiva democrática, deve contar com a participação de todos para evidenciar as dimensões políticas das práticas escolares. Considerando em sua construção o Ato Situacional e o Ato Operacional, sendo o Ato Situacional o que permite o reconhecimento da instituição quanto aos conflitos e contradições daquele contexto específico, auxiliando no diagnóstico para criar prioridades de agir, e o Ato Operacional aquele que parte do posicionamento ativo para a mudança da realidade, na decisão de se alcançar ações mais reflexivas, críticas e participativas no contexto escolar.

Como destacam Francisco Nascimento, Rita Nascimento e Lima (2020), a efetivação do PPP exige a articulação de ações que permitam entender a realidade da escola, sem deixar de projetar o que se deseja dela como futuro.

[...] é importante salientar que não é apenas com propostas idealizadoras e voluntarismo que se elabora um projeto com essas

dimensões. É necessário um trabalho de conscientização de que o mesmo deve ser a expressão de um desejo coletivo; articular e construir espaços participativos com propostas e um trabalho organizado coletivamente com vistas a produzir um projeto que explicita não somente o que a escola é na contemporaneidade, mas também evidencie caminhos acerca das pretensões futuras (Nascimento, F.; Nascimento, R.; Lima, 2020, p. 125).

Essa busca por construção de rumos e efetivação de ações para efetivá-los significa lutar por uma qualidade para todos sem privilégios, que pode levar a uma busca pela qualidade social. Neste sentido, como destacam Luiz Carlos de Freitas, Sordi, Malavasi e Helena de Freitas (2004, p. 69), o PPP não pode se transformar em uma “peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo”, sendo um importante instrumento que referencia as lutas e compromissos assumidos pela escola.

Veiga (2003) destaca esta perspectiva, assumindo que o PPP pode servir a práticas regulatórias ou emancipatórias. Ou seja, ele pode se constituir como uma ação regulatória/técnica ou como uma ação emancipatória/edificante. Se a construção partir da perspectiva de construção burocrática/técnica/regulatória, pressuporá que ele é um documento finalizado, podendo dar ênfase no cumprimento de metas e indicadores, priorizando resultados mensuráveis e a superficialidade no trabalho pedagógico, sem ser um documento que permita o envolvimento de todos. Como documento emancipatório/edificante/vivo, ele deve alimentar o movimento e construção da escola pelo coletivo, permitindo o comprometimento de todos a partir de acordos construídos.

Nesse sentido, o PPP pode ser o que Vasconcelos (2019, p. 76) anuncia como “uma espécie de carta de princípios”, a qual orienta os passos e o rumo a serem seguidos. E, como carta de princípios, em uma perspectiva emancipatória, ele será inevitavelmente tomado como documento vivo, o qual orienta, mas não se revela como acabado, já que seu processo de construção é dinâmico e constante.

Como defende o referido autor, sua sistematização nunca é definitiva, mas constrói a intencionalidade do marco referencial, fornecendo parâmetros para a leitura crítica da realidade, capaz de estabelecer um diagnóstico que permita a construção de uma linha de ação permanente. Esse movimento diminui a distância entre o ideal desejado, o que se tem e o que estamos construindo.

Na perspectiva dos trabalhos de Vasconcelos (2019) e de Francisco Nascimento, Rita Nascimento e Lima (2020), a construção democrática do PPP reforça a qualidade da educação para além das metas educacionais e resultados nos testes padronizados, sendo a valorização da escola e do entorno escolar mediante a participação de todos. Como documento

democrático/vivo, o PPP deve abarcar os projetos e práticas da escola, evidenciando a potencialidade da construção coletiva e de revisão contínua, sendo documento dinâmico e reflexivo que permite o estabelecimento de vínculo com a realidade escolar, incorporando práticas e saberes que emergem do cotidiano escolar. Apontando os instrumentos, métodos e técnicas que podem orientar a qualidade social que se deseja construir, não como um padrão a alcançar, mas considerando a dinamicidade do processo.

O PPP, nesta perspectiva, deve servir como instrumento para a transformação da realidade educacional, favorecendo a equidade e melhoria contínua das condições de ensino-aprendizagem. Deve expressar o compromisso do coletivo com a formação de alunos críticos, responsáveis, engajados com a comunidade escolar e sua sociedade, sendo, portanto, um compromisso político-pedagógico coletivo, que evidencia o que emerge da realidade vivenciada e o que se propõem como grupo a se fazer para transformar sua realidade (Veiga, 2000).

A construção desse importante projeto tem por finalidade ser elemento estruturante da identidade da escola, possibilitando a gestão democrática, mobilizando e reunindo pessoas em prol de uma causa em comum. Assim, pelo caminhar coletivo, gera-se a solidariedade e parceria para a consolidação da autonomia da escola, resgatando a autoestima da comunidade escolar e fazendo-os acreditar nas possibilidades de intervenção coletiva na realidade rumo à concretização de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Contudo, para que a construção do PPP se estabeleça dentro desta perspectiva, ela deve se amparar na gestão democrática, se opondo a uma construção burocrática. Para isso ocorrer, como destaca Vasconcelos (2019), o documento deve passar por um processo de resignificação em função das distorções históricas e representações mentais de dúvidas e preconceitos que os educadores têm em relação a ele.

Isto é quebrar com os argumentos falaciosos de que “isso é assim na teoria, na prática, é outra coisa”; “ele é só um documento teórico, não funciona na realidade”; “perda de tempo”; “é complicado”, entre outros, que inviabilizam o planejamento coletivo. Assim, a comunicação escolar se torna o principal desafio para viabilizar a construção coletiva e planejamento das ações para garantir um documento coerente com a realidade escolar, já que, como documento de planejamento, ele “não é panaceia, mas um instrumento de luta” (Vasconcelos, 2019, p. 92).

Considerando-se que o PPP se constitui instrumento estratégico para enfrentamento dos desafios da escola, implicando necessariamente na participação da comunidade escolar, entender o movimento construído em uma escola que se coloca e assume o desafio de (re)construir seu PPP faz-se momento importante para a investigação e reflexão sobre esse

importante processo. Por essa razão, nos indagamos: Como a escola se mobiliza para a (re)construção do seu PPP frente à demanda da secretaria? Quais estratégias de mobilização são pensadas para o envolvimento do coletivo?

Nesse sentido, considerando o exposto, e a partir das questões que levantamos, nosso **objetivo** se constitui em analisar o processo de (re)construção do PPP em uma escola pública municipal que, ao se deparar com a demanda de revisão do documento pela secretaria de educação, decidiu atender à demanda a partir de um processo democrático que pudesse resultar em um documento representativo da escola.

Mais especificamente, buscamos:

- I. Descrever as estratégias assumidas pela escola para a (re)construção do seu PPP;
- II. Entender se a resposta às demandas da Secretária se configurou como resposta burocrática ou rumo à elaboração de um PPP como documento democrático; e
- III. Analisar os desafios e potencialidades das estratégias assumidas para a (re)construção do PPP da escola.

A análise empreendida revelará, contudo, que o intento inicialmente democrático foi profundamente tencionado por forças de ordem burocrática, gerencial e pelo próprio cotidiano escolar. Tal configuração conduziu a um resultado ambíguo, mais próximo de um documento com limitada representatividade coletiva do que do projeto democrático e norteador dos rumos da escola almejado quando da decisão inicial no GTC.

Para dar conta dos objetivos da presente pesquisa, organizamos o trabalho em seis seções, iniciando por esta introdução (Seção 1), que apresenta o contexto, a problemática e os objetivos da pesquisa. Na Seção 2, expomos o percurso metodológico assumido na investigação, fundamentando as escolhas e instrumentos que nos permitiram olhar para a realidade investigada. Em seguida, apresentamos a revisão de literatura empreendida como parte de nossa aproximação com o campo em estudo (Seção 3), com o objetivo de compreender o debate no campo, identificando e analisando as publicações relativas ao PPP na educação básica nos últimos 20 anos (2005 – 2024), a fim de aprofundar as referências necessárias para nossa análise. Depois, na Seção 4, aprofundamos a compreensão do princípio da gestão democrática na legislação brasileira, bem como das tensões entre práticas gerencialistas que se contrapõem ao modelo democrático, pensando o PPP enquanto instrumento fundamental para a construção de formas coletivas de organização e participação. Na Seção 5, tratamos do processo de (re)construção do PPP na escola, a partir de nossa observação participante, entrevistas com os profissionais da escola e análise documental, refazendo o percurso

observado, a partir da história do processo, análise da (re)construção a partir da percepção dos sujeitos entrevistados e problematização do documento como democrático, burocrático ou misto, tomando a materialidade do PPP-2025 apresentado à secretaria. E, por fim, na Seção 6, desenvolvemos as últimas palavras sobre o que a observação participante, as entrevistas e os documentos revelam, momento em que os objetivos são retomados e as evidências são interpretadas, permitindo-nos responder às questões centrais da investigação.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: OPÇÕES E INSTRUMENTOS PARA ME APROXIMAR DA REALIDADE

Assumido como estudo de caso instrumental, nossa pesquisa foi devidamente autorizada pela escola e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da UFSCar (Número do Parecer: 7.488.520). Os instrumentos de produção de dados utilizados durante a investigação foram a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental de documentos produzidos pela escola durante o processo e da minuta do PPP-2025.

Nossa opção pelo estudo de caso instrumental se justifica por ser uma investigação que se caracteriza pelo interesse pela questão que um caso particular pode ajudar a elucidar, sendo o foco das análises as revelações permitidas pela experiência (Gil, 2008). Isto é, o estudo de caso instrumental não tem foco na escola em si, mas nas reflexões e demandas que emergem na unidade escolar a partir de alguma situação específica que ela vivência.

Nosso *lócus* de pesquisa é uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista, localizada em área urbana periférica da cidade, com sede física inaugurada em 2020, como concretização do sonho da comunidade escolar que antes de sua construção compartilhava um espaço provisório no bairro vizinho.

Localizada em um bairro residencial, a escola está situada em um loteamento participante do programa Minha Casa Minha Vida, destinado às famílias com renda de até R\$ 1.600,00, sugerindo que o entorno escolar é habitado, em sua maioria, por famílias de baixa renda. Geograficamente afastada da área central, a escola é conhecida popularmente pela comunidade do município como parte das escolas da “baixada”.

Siqueira (2015) destaca que os bairros pertencentes à chamada “baixada” são vulneráveis ambientalmente, visto que suas encostas, além do declínio, são pastos, bem como são vulneráveis socioeconomicamente, tendo concentração de população de baixa renda. Além destas questões, a autora evidencia que esta segregação socioespacial pode ser considerada como “exílio na periferia”, visto que sua população fica distante de empreendimentos e acesso a centros comerciais, sofrendo com insuficiência de serviços de transporte, reproduzindo práticas antigas “onde a cidade é dividida e fragmentada entre aqueles que usufruem de uma melhor urbanidade, daqueles que ficam sujeitos à produção habitacional com intervenção do Estado” (Siqueira, 2015, p. 171).

A escola foi inaugurada em 2020, com público-alvo do 1º ao 5º ano, nos turnos da manhã e tarde, para oferta regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Os alunos que frequentam a escola são moradores do bairro onde a escola se encontra e dos

bairros ao lado, que compõem a “baixada”, utilizando-se de transporte escolar para ir à escola. Muitos dos alunos também frequentam Organizações Não Governamentais sem fins lucrativos (ONGs) no contraturno da escola.

Atualmente, os espaços da escola já estão completamente em uso, com necessidade de diversos reparos para garantir sua plena funcionalidade, como a pintura das paredes, reparo nos banheiros e cabos de para-raios, que foram roubados, danificando o sistema de câmeras de monitoramento devido a uma descarga elétrica (raio). O laboratório de ciências não possui materiais básicos para aulas práticas, inviabilizando o uso desse espaço pelos estudantes. Contudo, cabe destacar que, no período em que estivemos na escola, presenciemos a solicitação de reparos ao poder público, assim como a busca de parcerias para intervenções no espaço, como plantio de árvores e pintura, a fim de transformar a escola num espaço mais agradável e integrado de aprendizagem.

A escola não possui brincadeiras demarcadas nos espaços livres, como amarelinha, ou outros recursos lúdicos para o intervalo, o que gera brincadeiras que muitas vezes levam a conflitos entre os estudantes. Com episódios de violências físicas e verbais entre alunos, a falta de opções de atividades diversificadas durante o intervalo é vista pelos professores como aspecto que colabora para comportamentos indisciplinados e conflitos.

Com orientação curricular do Currículo Paulista, a escola possui livros didáticos e paradidáticos para trabalho com as crianças. Os espaços externos à sala de aula são pouco utilizados como extensão das atividades de ensino, mas há algumas exceções em algumas turmas, nas quais os professores se põem a promover atividades extrassala como cinema, visita a museus ou trabalho com as emoções.

O corpo docente vivencia uma rotatividade constante, como evidenciado pelo trecho da entrevista do professor P11, transcrita a seguir. Enquanto alguns saem na remoção voluntária que acontece no final de cada ano, outros saem devido ao encerramento do contrato de trabalho temporário. Essa rotatividade também é observada no que se refere à equipe gestora, exceto pelo diretor, que está na escola desde sua fundação. Em 2024, pela remoção, houve a entrada de um novo vice-diretor e de um novo coordenador; e em 2025, a entrada de um novo coordenador, após a remoção do anterior.

[...] por ser uma escola de periferia, por ser uma escola de difícil acesso, onde a comunidade é difícil, nós temos um, como eu falo?!, um revezamento, há uma troca de professores muito grande. Então a gente não tem um corpo docente fixo. Então, cada ano é um ano, cada ano tem um pensamento e aí a gente não consegue construir por não ter professores que realmente queiram

ficar aqui, queiram voltar. Porque, como é tudo muito difícil, as pessoas desistem e vão embora. Na primeira oportunidade, vão embora (P11).

Apesar de a escola estar no seu quinto ano de funcionamento, o PPP não foi construído coletivamente, tendo sido a proposta de um professor prevendo debate da proposta no coletivo, o qual nunca se efetivou. Algumas contribuições foram feitas pelo diretor da escola, mas nenhum movimento coletivo havia ocorrido até o segundo semestre de 2024.

Participe de pesquisa colaborativa com a universidade, a escola vivenciou, em 2024, a efetivação de um GTC que se reunia semanalmente na escola para refletir sobre a qualidade social a partir da realidade da escola, promovendo processo de autoavaliação, debate e proposição de ações a partir do que era assumido como prioridade pelos participantes do grupo. Foi no âmbito deste grupo que a possibilidade de retomada do PPP de forma coletiva se manifestou e permitiu a proposição da presente pesquisa.

Orientada pela perspectiva qualitativa, o presente estudo de caso instrumental utilizou-se de três instrumentos para a produção dos dados: observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A opção pela observação participante se deu pela possibilidade de inserção na escola e compreensão da dinâmica e vivências no grupo, considerando a participação no projeto de pesquisa colaborativa que vinha sendo desenvolvido em parceria com a universidade e liderado pela Prof.^a Dr.^a Luana Costa Almeida, líder do Grupo de Pesquisa LOED-UFSCar, do qual a autora desta dissertação faz parte. Assumida naturalmente, quando o pesquisador já faz parte do coletivo, ou pela forma artificial, quando o pesquisador adentra ao grupo com objetivos claros de investigação, a observação participante foi estratégia fundamental para a compreensão dos processos vivenciados e para a abertura à presença da pesquisadora nos momentos de trabalho coletivo (reunião coletiva em dezembro de 2024 e momentos de Hora de Trabalho Coletivo – HTPC – entre janeiro de 2025 e agosto de 2025), assim como para facilitar a etapa de entrevistas semiestruturadas, que foi realizada entre julho e agosto de 2025.

A escolha pela utilização da observação participante na pesquisa se deu pela potencialidade de rápido acesso aos dados, documentos e situações habituais do cotidiano escolar, bem como pela possibilidade de captar as palavras que acompanham os comportamentos observados (Gil, 2008). Em alinhamento à observação participante, a opção pela entrevista semiestruturada se justifica pela necessidade de complementação ao instrumento anterior, visto que pela entrevista semiestruturada pode-se captar a percepção de sujeitos do campo de pesquisa sobre o tema investigado, assim como aprofundar determinados

temas de interesse e que não são suficientemente claros pelas observações ou precisam ser checados. Assim, sua utilização visa a obtenção de informações mais profundas, mas com flexibilidade de estruturação, já que não pressupõe um roteiro fechado, somente orientador e não condutor da entrevista (Gil, 2008).

As entrevistas foram realizadas de forma presencial e agendadas a partir da conveniência do/a entrevistado/a, tendo como lócus a escola e sendo realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes. Orientadas por um roteiro previamente construído (Apêndice A), as entrevistas buscaram não limitar a participação do entrevistado e sua interação com o pesquisador, de forma que as respostas pudessem abarcar elementos não previstos pelo roteiro original.

A fim de garantir a coerência metodológica com as investigações realizadas pelo grupo de pesquisa da Prof.^a Dr.^a Luana Costa Almeida, adotou-se o mesmo sistema de codificação alfabético-numérico já consolidado, o qual foi preservado em todas as etapas de transcrições e análise dos dados desta pesquisa. Assim, a letra inicial indica a categoria profissional (“F” para funcionários não docentes, “G” para equipe gestora e “P” para professores), seguida de um número aleatório, permitindo a referência, sem expor a identidade dos entrevistados.

Além das entrevistas e da observação participante, analisamos documentos produzidos pela escola entre 2024 e 2025, com o objetivo de compreender como o processo de (re)construção se materializou e como essas produções dialogam com as percepções dos sujeitos. Conforme Gil (2008, p. 145), a análise documental permite acessar registros que “retratam a realidade sem a intervenção direta do pesquisador”.

Assim, foi analisada a minuta final do PPP-2025 entregue à secretaria, além de documentos do processo de reconstrução do documento em 2025, como: dinâmicas para os Grupos de Trabalho (GTs), formulários de escuta, cronogramas de HTPCs e produções simbólicas como as mandalas, caixa dos sonhos, produções audiovisuais com as crianças, funcionários e professores, os quais capturaram não apenas o conteúdo das discussões, mas também os processos de mobilização para a participação que marcaram a (re)construção do PPP.

Cabe esclarecer que os documentos analisados foram fornecidos pela gestão da escola, o processo de observação participante foi sistematizado a partir de registros das percepções e questões observadas em diário de campo, e para o momento das entrevistas solicitamos autorização para sua gravação em áudio – e depois as transcrevemos. Assim, a análise assumiu os dados produzidos a partir dos diferentes instrumentos utilizados, como sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1. Fontes de dados analisados.

Instrumento	Dados	Contribuição esperada
Análise documental	PPP 2025 e documentos produzidos pela/na escola para o processo de reconstrução do PPP.	Revela o efetivado em termos de documento oficial, as decisões daquilo que se elegeu registrar, e estratégias/ações utilizadas no processo de (re)construção.
Observação Participante com registros em diário de campo	Registro dos momentos acompanhados na escola, em especial HTPCs e outras reuniões.	Captura as dinâmicas, conflitos e práticas cotidianas que não estão registradas nos documentos oficiais, mas ajudam a compreender o processo de construção do PPP.
Entrevistas semiestruturadas	Percepção dos gestores, docentes e funcionários sobre o processo de (re)construção do PPP.	Explicita compreensão, tensões e expectativas dos atores sobre o processo de (re)construção.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As estratégias/ações utilizadas no processo de (re)construção do PPP pela escola, Quadro 2, partiram do processo sistemático de escuta com as crianças, professores, demais funcionários e famílias, realizado em 2024, sendo efetivado no GTC um processo de análise com o levantamento dos elementos indicados pelos participantes. Os registros das escutas foram organizados em planilhas e os elementos identificados foram objeto de trabalho no encontro coletivo de dezembro de 2024, com professores e demais funcionários; retomou-se todo o percurso e, por meio da dinâmica das mandalas, a comunidade escolar delimitou os princípios que surgem dos elementos identificados e construiu visualmente os princípios que passariam a nortear a escola.

Em 2025, na tentativa de operacionalizar e dar continuidade ao processo, a equipe gestora reestruturou os HTPCs, criando um cronograma com pautas próprias e organizaram-se Grupos de Trabalho Temáticos (GTs), sendo eles: Festas e Eventos; Revitalização de Espaços;

Avaliações; e PPP. Visando a descentralização das decisões e a corresponsabilização, as ferramentas digitais, como grupos de WhatsApp, Google Drive e Formulários Online, foram adotadas para facilitar a comunicação e a coleta de contribuições.

Quadro 2. Estratégias realizadas e documentos produzidos.

Segmento	Estratégias Ações	Objetivo	Documentos analisados
Crianças	Escuta Sistemática: Desenhos, produções audiovisuais (vídeo), dinâmicas (como “Carta para o Futuro”). Sistematização: Dados analisados coletivamente no GTC	Inclusão do olhar das crianças sobre a escola que se tem e a que se deseja.	Produções simbólicas disponibilizadas pelo GTC
Professores	Escuta Sistemática: Entrevistas nos HTPIs (individuais), formulários de escuta. Sistematização e Tomada de Decisão: Participação nos GTs temáticos (Festas, Espaços, Avaliação e PPP), análise de dados no encontro de dezembro junto ao GTC, com construção das mandalas (dez/2024).	Refletir coletivamente sobre a escola, documentando e analisando as discussões, participações e resistências ao processo de (re)construção.	Cronogramas dos HTPCs; Dinâmicas para os GTs; Formulários de escuta; Mandalas
Famílias	Escuta Sistemática: Rodas de conversa, “caixa dos sonhos”, formulários de escuta. Sistematização: Dados analisados coletivamente no GTC.	Aproximar as famílias da escola, coletando suas expectativas e contribuições para o PPP.	Registros da roda de conversa; conteúdo da “Caixa dos Sonhos”.
Funcionários	Escuta sistemática: entrevistas individuais. Sistematização: Dados analisados coletivamente no GTC.	Levar ao coletivo a percepção dos atores que fazem parte da comunidade escolar, mas não integram os espaços formais como os HTPCs.	Registros das entrevistas individuais.
Equipe Gestora	Facilitação do Processo: Reestruturação dos HTPCs, criação de GTs temáticos, uso de	Coordenou o processo participativo, garantindo a descentralização das decisões,	PPP – versão 2023 (construído por um docente

	ferramentas digitais (WhatsApp, Google Drive). Sistematização Final: Análise coletiva no GTC, construção dos princípios por meio das mandalas (dez/2024).	para consolidar os princípios norteadores e produzir o documento oficial do PPP, atendendo às exigências necessárias e incorporando as contribuições da comunidade escolar.	e um membro da equipe gestora; PPP – versão 2024 (expansão da versão anterior, pelo docente) PPP – versão 2025 (documento reconstruído em diálogo com a universidade e a comunidade escolar.
PPP	Tentativa de escrita coletiva a partir dos Grupos de Trabalho e sistematização final pelo diretor da unidade.	Consolidação do processo em forma de documento para a SME.	Minuta final do PPP 2025

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os trechos e excertos do diário de campo, dos documentos analisados (PPP-2025 e documentos produzidos pela escola no processo de reconstrução do PPP) e da transcrição das entrevistas foram organizados em planilha do Excel e são o foco de nossa análise de dados, a qual se orienta pela proposta de análise de conteúdo temática. A análise de conteúdo temática, a partir da proposição de Bardin (2011), vai além da mera descrição textual, permitindo identificar as temáticas que emergem do contexto investigado.

Deste modo, o percurso analítico organizou-se a partir da constituição de um *corpus* composto pelo PPP-2025, documentos da escola produzidos no processo de revisão do PPP, registros em diário de campo a partir da observação participante e transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, gestores e funcionários da escola. Este *corpus* foi submetido a um processo de classificação, o qual se deu a partir do núcleo de conteúdo, passando a um agrupamento temático. Esse processo foi desenvolvido em três fases:

- I. Pré-análise: preparamos o material para análise. Iniciou-se uma leitura flutuante de todas as entrevistas, registros no diário de campo e documentos (PPP), com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada os aspectos importantes que emergiram dessa leitura; este primeiro contato com o material permitiu a aproximação com o conteúdo e a identificação das ideias iniciais sobre os caminhos que a escola percorreu para a construção do PPP após demanda realizada pela Secretaria em agosto de 2024.

- II. Exploração do material: foram definidas as unidades de registro, que correspondem a trechos dotados de autonomia de sentido, cujo conteúdo se relacionava diretamente aos objetivos da pesquisa. Essa seleção seguiu o critério de pertinência temática, priorizando trechos que revelassem como a escola se mobilizou para a (re)construção do seu PPP frente à demanda da secretaria e quais estratégias foram pensadas para o envolvimento do coletivo.
- III. Tratamento e interpretação dos dados: as unidades de registro foram submetidas a um processo de inferência e interpretação a partir da identificação dos núcleos de conteúdo presentes, passando-se à identificação das unidades de análise a partir da eleição das temáticas analíticas, organizadas pelos temas mais recorrentes nos núcleos de conteúdo. Seguindo a orientação de Franco (2012), realizou-se uma aproximação progressiva das unidades de análise, agrupando-as inicialmente por seu conteúdo, até a constituição dos agrupamentos temáticos.

A análise de conteúdo conduzida nos permitiu colocar foco no que os dados poderiam oferecer ao investigador após tratados e classificados. As unidades de registro (trechos do diário de campo, das entrevistas e dos documentos) foram organizadas em temas, de forma a permitir uma classificação a partir do conteúdo presente de acordo com semelhanças e especificidades que apresentassem entre si e em relação às categorias já conhecidas na literatura da área, especialmente voltadas à identificação do PPP como instrumento democrático, burocrático ou misto.

Como sistematizado no Quadro 2, a tipologia “democrático, burocrático ou misto” permite construirmos uma chave analítica para a compreensão da realidade investigada, possibilitando delimitarmos o processo de construção do PPP tomando como elementos para análise nas três manifestações possíveis: (1) a natureza de seus fundamentos; (2) o processo de elaboração; (3) a finalidade; (4) a natureza do documento; (5) a tomada de decisão; (6) a relação com a prática; e (7) o papel da avaliação.

Quadro 3. Tipologia Analítica para o PPP

	PPP Democrático	PPP Burocrático	PPP Misto
Fundamento	É um instrumento de transformação social e da prática educativa. Possui caráter político, partindo do pressuposto de que a escola não é neutra, mas um espaço de formação integral dos sujeitos	É um instrumento formal, que busca privilegiar a forma sobre o conteúdo. Alinhando as práticas pedagógicas e de gestão à lógica neoliberal para legitimar e controlar sua estrutura hierárquica e conservadora (Paro, 2000; 2016).	Fundamentos anunciados como democráticos, preocupados com a formação integral de seus sujeitos, mas o processo de execução contradiz o fundamento (Veiga, 1995).

	para atuação no mundo enquanto seres críticos e autônomos (Paro, 2000; Veiga, 1995).		
Processo de Elaboração	Elaborado num processo amplamente coletivo, participativo e colaborativo com a comunidade escolar. Considerando-o um projeto contínuo que revele a identidade da escola e seu compromisso com a transformação social. Sendo coerente em seu discurso frente às práticas pedagógicas (Veiga, 1995; Vasconcellos, 2004)	Elaborado num processo fragmentado e individual, sem participação da comunidade escolar. Considerando como um documento que serve para cumprir a exigência formal, serve-se de práticas autoritárias e alienantes das estruturas de poder (Paro, 2000).	Elaborado com participação limitada e pouco reflexiva. Esbarra em obstáculos estruturais pelas pressões externas e contraditórias ao seu fundamento democrático, impondo lógica burocrática (ex.: metas de desempenho) (Veiga, 2003; Vasconcellos, 2004).
Finalidade	Tem por finalidade a formação cidadã, autônoma, crítica e emancipatória. Participantes buscam exercer seus papéis ativamente, comprometidos em mudar sua realidade (Paro, 1999; Veiga, 2000).	Tem por finalidade cumprir a exigência e manter o status quo, preservando a realidade existente. Fruto da participação passiva e formal ou inexistente nos processos educacionais (Paro, 1999; 2001).	Ainda que a finalidade esteja alinhada aos princípios de seu fundamento democrático, a prática reproduz a lógica de participação limitada voltada ao cumprimento das exigências (Paro, 1999; Vasconcellos, 2019).
Natureza do Documento	É um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Estando em constante diálogo com a comunidade escolar para revitalização das práticas e fundamentos propostos no documento, se firmando como processo contínuo e vivo (Vasconcellos, 2004; 2019; Veiga, 1995).	É um processo silencioso que resulta em um produto final. Esse documento torna-se um manual estático de regras que mascaram a realidade escolar, por esta razão é fechado, arquivado e pouco consultado (Paro, 2000).	É um evento instrumental, fragmentado e pontual, não se tornando um processo. É consultado apenas para questões específicas de revitalização (Vasconcellos, 2019).
Tomada de Decisão	Democrática e colegiada. Decisões são tomadas coletivamente, com poder deliberativo, de forma horizontal e distribuída (Paro, 2000; Veiga, 2009).	Centralizada e hierárquica. As decisões partem da gestão de forma verticalizada e centralizada nas figuras de poder (Paro, 2000; 2016).	Consultiva. A gestão ouve o grupo, mas a decisão final é centralizada nas figuras de poder, sendo compartilhada com a comunidade escolar que exerce papel passivo (Veiga, 2009).
Relação com a Prática	Dialética e integrada à realidade escolar. O PPP direciona todos os âmbitos da unidade escolar, sendo coerente com o fundamento e identidade da escola (Veiga, 2000; Vasconcellos, 2004).	Dissociada e incoerente. O que está escrito no PPP não se reflete na realidade vivida pela escola (Paro, 2000).	Há tentativas de alinhar a prática ao projeto, mas esbarram em dificuldades concretas por falta de recursos, incoerências do processo que inviabilizam a construção da identidade da escola com objetivos e finalidades definidos por todos (Veiga, 2003; Paro, 2001).
Papel da Avaliação	Processual, diagnóstica, formativa e institucional participativa. Servindo para	Classificatória e excludente. Usada como instrumento de controle para hierarquizar salas e comparar	Evidencia a contradição vivenciada. Na prática escolar, pressão por resultados em

	reorientar o trabalho e garantir desempenho. É usada como ação que os objetivos estão sendo alcançados e seus princípios estão sendo vivenciados, retroalimentando o processo de revitalização contínua e presente no ciclo de ação – reflexão – ação (Vasconcellos, 2004; 2019, Veiga, 1995).	desempenho. É usada como ação final de fiscalização do processo de ensino-aprendizagem, apenas (Paro, 1999; 2001).	avaliações externas sobressai, enquanto as tentativas de avaliação institucional participativa se configuram em pequenos grupos partícipes da comunidade escolar (Vasconcellos, 2019).
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

É importante destacar que nossa análise não teve como pretensão a descrição e/ou classificação da realidade investigada, tomando separadamente os sete elementos presentes no Quadro 2. Essa tipologia permitiu a aproximação do processo de reconstrução do PPP na escola pesquisada, a partir da análise das características predominantes no processo, observando-o como de apresentação mais democrática, burocrática ou mista.

Tal movimento analítico encontra respaldo em Bardin (2011), para quem a análise de conteúdo não se esgota na descrição, mas ganha potência quando possibilita inferências acerca das condições de produção dos discursos. Em nossa pesquisa, os sete elementos do quadro 2 serviram como ponto de partida para a organização dos dados, mas foi a articulação entre eles que nos permitiu inferir a natureza do processo investigado. Sendo assim, a tipologia construída (democrática, burocrática ou mista) expressa o resultado desse esforço interpretativo que buscou captar as características predominantes do processo de reconstrução do PPP, indo além da simples classificação de seus elementos constitutivos.

3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA LITERATURA DA ÁREA: REVISÃO DA LITERATURA

Diversos estudos, especialmente a partir da década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996), passaram a afirmar o PPP como um instrumento da gestão democrática (Veiga, 2009; Vasconcellos, 2019). Desta forma, o PPP tem sido um tema importante no debate educacional brasileiro e tem sido concebido como um dos instrumentos fundamentais para a efetivação da gestão democrática. Todavia, sua concretização envolve tensões, pois, ao mesmo tempo em que o PPP possui potencial de se tornar um instrumento de amparo às decisões do coletivo escolar, enfrenta o desafio de ser construído de forma efetivamente negociada e coletiva.

Nesse prisma, muito se tem debatido no campo educacional, especialmente quando se analisam as condições objetivas enfrentadas pela escola pública brasileira. Neste debate, problematiza-se tanto a capacidade real das escolas de exercerem sua autonomia na construção desse documento quanto se o PPP tem se configurado como uma ferramenta democrática ou apenas um requisito burocrático a ser cumprido. Isso porque, apesar do potencial do PPP, sua construção gera tensões, oscilando entre uma abordagem que cumpre com uma formalidade legal e outra que deseja a participação efetiva da comunidade escolar.

Partimos da hipótese, sustentada por um conjunto de pesquisas, de que existe certo distanciamento entre a prescrição normativa e a experiência vivida nas escolas, o que nos leva a indagar se a gestão democrática se efetiva nas práticas escolares e se o PPP se constitui como um documento orientado por negociações coletivas ou se permanece restrito a uma função burocrática, dissociada da ação pedagógica (Saul, 1995; Lima, 2008).

As propostas, muitas vezes genéricas, nem sempre projetam o que a escola deve perseguir como objetivo. Além disso, com a precarização do trabalho docente, tanto a participação na elaboração do documento quanto o compromisso com sua efetivação ficam comprometidos. Entretanto, defensores do documento enfatizam que, mesmo diante das adversidades, o PPP continua sendo a principal via para a construção de uma identidade escolar capaz de dialogar com as especificidades locais e de resistir a modelos educacionais homogêneos.

Nesse cenário, pesquisas na área educacional têm se ocupado do debate desse importante documento, explorando sua relação com as políticas públicas, a formação de professores e a participação da comunidade. Com diferentes recortes, as pesquisas permitem

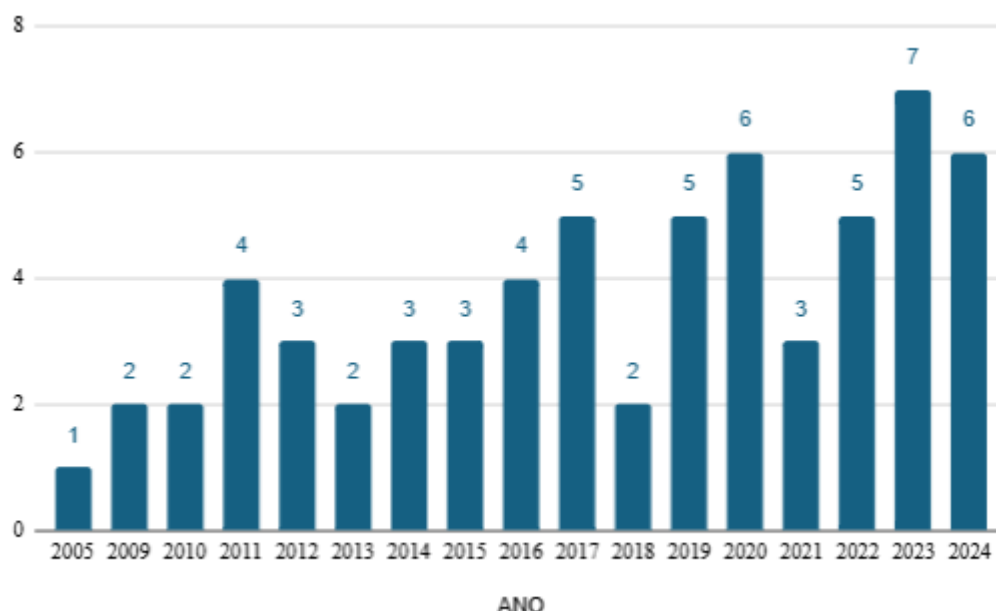
entender mais e melhor a constituição do PPP no cenário educacional, razão pela qual a revisão bibliográfica sobre o tema se revela essencial para a presente pesquisa.

Metodologicamente traçada para a compreensão do tema, procedemos à revisão de artigos publicados na área da educação sobre PPP, entre os anos de 2005 e 2025, em língua portuguesa. Nossa busca se efetivou no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se do filtro “revisados por pares”. Nossos termos de busca foram: “Projeto político-pedagógico” (e suas variações: Projeto político-pedagógico; PPP; Projeto Pedagógico) e “Gestão Democrática”. Localizamos 78 artigos, dos quais três estavam duplicados e 12 não permitiam acesso aberto, reduzindo nosso banco de dados para um total de 63 trabalhos.

Para analisar as pesquisas, organizamos uma planilha contendo as palavras-chave dos artigos; periódico em que foi publicado; título; autores; ano; objetivo, metodologia, principais resultados e resumo. Essa organização nos permitiu um panorama dos trabalhos sobre PPP que vêm sendo produzidos.

Nesta perspectiva, pudemos notar que, ao longo dos anos, as pesquisas sobre o PPP relacionadas aos processos de gestão democrática aumentaram, conforme podemos observar na figura 1, a seguir.

Figura 1. Número de Pesquisas ao Longo dos Anos



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir das palavras-chave utilizadas pelos autores, pudemos mapear os temas que têm sido investigados em associação com “Projeto Político-Pedagógico” e “Gestão Democrática”. Dentre outras, estão mais frequentemente presentes: Gestão Escolar (20); Participação (15); Escola Pública (12); Educação Básica (9); e Democracia (6).

Ao serem organizadas como nuvem de palavras, como pode ser visto na figura 2, as palavras-chave revelaram uma rede de termos interligados. Esses termos sugerem que a construção do PPP dentro de um quadro de gestão democrática se concretiza a partir dos mecanismos da democracia, cidadania, autonomia e coletividade, se relacionando à: participação; descentralização; controle social, trabalho coletivo, dentre outros aspectos essenciais para seu debate.

Figura 2. Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Tendo em vista a necessidade de compreender o debate, foi adotado um protocolo sistemático para leitura dos resumos e textos completos dos artigos localizados, a partir do qual buscamos entender o recorte proposto pelos autores e seus principais resultados. Metodologicamente, os artigos utilizaram-se, com maior frequência, da abordagem qualitativa (58 artigos), tendo como instrumento de coleta de dados, entrevistas (26 artigos), questionários (18 artigos), análise documental (17 artigos) e pesquisa bibliográfica (16 artigos). É importante ressaltar que muitos artigos utilizaram mais de um instrumento. Deste modo, o total de menções a instrumentos de coleta de dados é superior ao número de artigos qualitativos, por representarem a quantidade de vezes que cada instrumento foi utilizado, e não artigos distintos.

Observamos que os artigos debatem questões como: Promover participação coletiva (18 artigos); Fortalecer autonomia escolar (3 artigos); Alinhar o PPP às necessidades da escola (campo, periferia, EJA) (9 artigos); Incentivar o envolvimento da comunidade escolar por meio da criação de conselhos ativos (12 artigos); Garantir a construção coletiva do PPP (21 artigos).

Entre os resultados gerais dos artigos, nos chama a atenção que, embora discutissem os avanços na descentralização do poder, a participação da comunidade escolar se mostrou limitada. A participação mais efetiva foi observada em eventos extracurriculares, como festas e exposições, tornando as estruturas formais de participação pouco utilizadas (Bianchini; Barichello, 2014). Nesse sentido, a concepção de PPP como documento burocrático foi observada com certa recorrência, devido à dificuldade de sua construção na prática cotidiana (Souza e Mélo, 2019; Baptista e Quadros, 2022; Santiago e Alves, 2014; Santos, Lima e Prado, 2011; Fernandes, Monteiro e Ferreira, 2020).

Positivamente, sobre a implementação do PPP, foi observada, nos trabalhos analisados, a melhoria na qualidade do ensino pela reflexão do corpo docente para a construção do documento (Perón, 2019; Brisolla e Dutra, 2019; Guimarães, Slomski e Gomes, 2010; Baptista e Quadros, 2022; Russo, 2014; Costa, 2017; Macedo, 2013; Souza, 2020; Bastos *et al.*, 2018). Já em relação aos desafios enfrentados, destacam-se a pouca participação das famílias (Souza e Mélo, 2019; Maravai e Mello, 2020; Silva e Vilalba, 2023; Santiago e Alves, 2014); a resistência a mudanças (Brisolla e Dutra, 2019; Souza, 2020; Neto e Castro, 2011; Baptista e Quadros, 2022; Bianchini e Barichello, 2014); a falta de tempo e recursos (Souza, 2020; Santos e Vilalba, 2023); e a centralização na figura dos gestores (Souza e Mélo, 2019; Rossi *et al.* 2022); a dificuldade em promover um trabalho coletivo e democrático (Bianchini e Barichello, 2014; Maravai e Mello, 2020). Além disso, há desafios relacionados à diversidade social, cultural e econômica da sociedade que frequenta o espaço escolar (Lima, Costa e Pereira, 2017; Batista, 2017) e ações da gestão educacional para implementar um PPP participativo (Costa, 2017; Fernandes, 2012).

Interessa-nos destacar que, como hipótese inicial, nossa pesquisa bibliográfica previa a localização de trabalhos que debatessem o PPP como documento burocrático ou democrático. Contudo, a análise dos trabalhos revelou uma realidade mais complexa, na qual, em algumas escolas, o documento não é simplesmente burocrático, mas também não se efetiva de forma totalmente participativa (Cazumbá e Silva, 2015; Souza e Mélo, 2019). Essa constatação nos levou a considerar três possibilidades para o documento nas realidades escolares: (1) documento burocrático, para cumprimento de exigências legais; (2) documento democrático, vivo no cotidiano escolar pela construção coletiva e revisão constante; (3) documento misto,

com construções que não se efetivam de forma completamente participativa, mas também não se limitam ao atendimento burocrático das demandas das secretarias de educação.

Como documento burocrático, nossa imersão no debate do campo nos permitiu observar que a construção do PPP apresenta elaboração centrada na gestão escolar e carregada de linguagem vaga quanto às ações concretas estabelecidas nas metas. Esse documento apresenta desconexão com a realidade escolar, indicando a falta de participação da comunidade escolar, sendo somente uma forma de atender às exigências da Secretaria de Educação. O trabalho de Souza e Mélo (2019) destaca que, em muitas escolas, a elaboração do PPP é feita apenas pelo gestor ou restrita a um pequeno grupo de professores, sem a participação de pais e alunos. Costa e Wagner (2024, p. 13) corroboram com esse entendimento quando destacam a construção da maioria dos PPPs como mera formalização burocrática, “desde a sua construção, quando não acontece coletivamente e se consolida com a distorção do papel desempenhado por ele em sua finalidade”.

Como documento democrático, Costa (2017), a partir da experiência prática relatada em seu artigo – em que a secretaria de educação atuou como facilitadora para que cada escola pudesse construir de forma autônoma e contextualizada seus PPP na cidade do Vale da Paraíba/SP —, enfatiza que a construção do PPP apresenta participação dialógica permanente, em torno de temas que partem dos problemas reais que a comunidade escolar enfrenta para estruturar o currículo e as ações pedagógicas na unidade escolar. A autora também destaca que, como documento democrático, o PPP apresenta decisões compartilhadas e descentralizadas, utilizando-se do conselho escolar e de assembleias com votações para as tomadas de decisões. Assim, o trabalho de Costa (2017) destaca que o PPP, para se efetivar como documento democrático, deve ser construído “como um documento-‘vivo’ que norteasse e promovesse a identidade de cada escola, seus objetivos e sua finalidade” (Costa, 2017, p. 215), sendo democraticamente construído pelas pessoas envolvidas no cotidiano escolar, e constantemente revisado, baseado em uma metodologia com ação-reflexão-ação.

Como documento misto, Costa, Silva e Santos (2021) destacam a oscilação entre as características burocráticas e democráticas, evidenciando uma participação limitada. Quando ocorre, tende a ser fragmentada e pouco deliberativa. Embora abarque consulta à comunidade escolar, as decisões finais são centralizadas na direção, transformando o texto num documento híbrido; isto é, as escolas constroem seus PPPs para cumprir as exigências legais com participação limitada dos atores escolares, tendo a construção democrática mais como intenção discursiva do que prática consolidada. O trabalho de Bastos *et al.* (2018) destaca que, embora

o PPP seja um instrumento da gestão democrática e, portanto, um documento que deve ser construído de forma coletiva e descentralizado, muitas vezes sua elaboração é apenas formal.

Dessa forma, o debate registrado em artigos da área revela que o PPP é um importante instrumento de autonomia e gestão democrática nas escolas, o que revela a importância de ultrapassar sua efetivação como documento burocrático. Ele pode coadunar com o direito à educação de qualidade para todos, se for resultado de um processo coletivo de reflexão e ação da comunidade escolar. Sua concepção varia entre os autores, mas converge na ideia de que se trata de instrumento fundamental para a organização escolar, se orientado por princípios democráticos, participativos e contextualizados (dentre outros, Fernandes; Monteiro; Ferreira, 2020; Santos Lima; Prado, 2021; Batista, 2017; Santiago; Alves, 2024).

Exigindo participação de gestores, professores, estudantes, funcionários e famílias, o PPP só poderá ser entendido como um documento que representa o projeto educativo de uma escola se for efetivado a partir de um processo coletivo de construção. Os acordos devem orientar as prioridades pedagógicas, definir as metodologias de ensino e os critérios de avaliação, de forma a colaborar para a construção de práticas educativas em consonância com os valores e objetivos que a própria comunidade elegeu. Como instrumento construído a partir de processos dialógicos, o PPP se materializa como documento dinâmico e flexível, capaz de se adaptar às mudanças e aos desafios da realidade escolar.

Os artigos da área afirmam o PPP como instrumento político e pedagógico cuja efetividade depende da superação das práticas burocráticas e centralizadoras, rumo à valorização dos saberes da comunidade e principalmente do engajamento da comunidade escolar (Souza, 2020), exigindo, para além das estruturas formais, condições simbólicas que materializem o compromisso e permitam que a participação se concretize em encontros críticos e reflexivos sobre a unidade escolar.

Sua construção democrática, portanto, permite um processo que vincule a comunidade escolar às finalidades educacionais, como afirmam Veiga (2002) e Gadotti (2000), não sendo apenas um documento burocrático, mas uma expressão da identidade da escola. Portanto, embora a construção do PPP perpassasse momentos de tensão, suas possibilidades enquanto documento de construção democrática se configuram como objetivo imprescindível para a educação pública que se deseja de qualidade social, à medida que permite a transformação das escolas em espaços de exercício de cidadania.

4. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O debate educacional acerca da gestão escolar nas escolas passou por diversas mudanças no Brasil. O ensino convencional, centralizado e hierárquico, marcou os atores escolares, como diretor, coordenador, alunos, famílias, sob uma perspectiva de execução técnica das decisões, focando nos aspectos administrativos sem ou com pouca participação.

A gestão escolar era entendida como administração escolar, conceito que se refere à utilização racional dos recursos com a preocupação central na gerência escolar (Paro, 1999). Isto é, a escola se fundamentava nos procedimentos formais e centralizados, seguindo a lógica tradicional que priorizava a eficiência formal em detrimento das dinâmicas sociais, bem como privilegiava controles rígidos, regulamentos e normas padronizadas, perpetuando a administração como gerência de dominação dentro das escolas.

A educação pública, até a década de 1980, foi fortemente marcada por este controle restrito e concepção conservadora, sendo abalada pela Constituição Federal de 1988, a qual introduziu a gestão democrática como forma de organização da escola. Com a gestão democrática, o papel da comunidade escolar na construção do ambiente educacional se transforma, trazendo grandes mudanças ao sistema educacional público.

Vieira (2001) destaca que em nenhum momento histórico aconteceu algo parecido, até 1988. Isso porque houve grande avanço em estabelecer a educação pública como direito universal atrelado a princípios como gratuidade, gestão democrática e igualdade de condições de acesso – presentes no Art. 206 da Constituição. A autora aponta as contradições e os desafios da implementação da Constituição, devido à discrepância entre o texto constitucional e a realidade do quadro social complexo dos finais dos anos 1980, marcado por desigualdades, desequilíbrio financeiro – aumento inflacionário, entre outros fatores sociais.

Referindo-se a esse período, Fonseca (2009) destaca que as conquistas democráticas na educação nunca foram “dadas” pelo Estado, mas foram conquistadas pela organização popular ao longo dos anos. Esse momento se consolidou em “um período de intensa mobilização de setores organizados da sociedade” (Fonseca, 2009, p. 186), no sentido de enfrentamento ao modelo autoritário dos governos, para que os avanços legais refletissem mais as demandas da sociedade civil. A gestão democrática e a expansão do ensino público figuraram como meio de mudança e transformação social, como instrumento de cidadania e inclusão.

Durante os anos de 1990, continuaram os debates educacionais quanto à organização das escolas públicas e à gestão escolar. Como resultado dos grandes embates políticos, econômicos e ideológicos que o país sofria, as instituições escolares públicas foram adotando

a proposta de descentralização do ensino, sob uma perspectiva de valorização da autonomia e fortalecimento da liderança dos gestores escolares (Fonseca, 2009).

Fonseca (2009) salienta a importância de coletivos dispostos a se mobilizarem, de forma que se exerça pressão organizada que articule as demandas da comunidade escolar. No período dos anos 1990, os grandes coletivos de associações, sindicatos e entidades reivindicativas foram importantes; dentre elas, destacam-se a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes/SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), as quais participaram e contribuíram para que a descentralização do sistema educativo e as reivindicações dos educadores fossem escutadas e aplicadas (Fonseca, 2009).

A ideia de uma gestão com participação social e consolidação da educação de qualidade como um direito humano foi reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 – Lei n.º 9.394/1996, destacando a importância da participação e fortalecendo o debate dos processos de gestão escolar, tendo como princípio a gestão democrática e o incentivo à criação de espaços de participação nas escolas como conselhos, assembleias e a construção coletiva do PPP das instituições. Esse aspecto influenciou diretamente os Planos Nacionais de Educação (PNE), pois tanto o PNE 2001–2010 (Lei nº 10.172/2001) quanto o PNE 2014–2024 (Lei n.º 13.005/2014) reforçam a democracia na educação como princípio irrevogável.

O Primeiro PNE (2001 –2010) defendia a gestão democrática, expondo-a como um valor a ser perseguido e que deveria estar vinculada à autonomia e participação da comunidade escolar, propondo, na Meta 25, a eleição de diretores. Embora não detalhasse os processos e garantias, abriu caminho para os debates sobre a participação na educação, principalmente a popular. Já o PNE 2014 –2024 definiu as metas e estratégias específicas de implementação, garantindo prazos de efetivação da gestão democrática para implantação da participação da comunidade escolar, eleição de diretores e fortalecimento dos conselhos escolares, deixando claro, em seu texto, que era necessário criar normas nos estados e municípios para assegurar a participação da comunidade escolar e apoiar a formação dos profissionais, principalmente dos gestores, a fim de ensiná-los como conduzir assembleias, conselhos e introduzir o orçamento participativo, visando a melhoria da educação e maior representatividade.

Muitos estados e municípios criaram seus próprios cursos de formação para gestores, enquanto algumas universidades públicas, como a UnB, a UFMG e a UFPR, começaram a oferecer especializações em gestão democrática. O MEC criou, em 2005, no caso do estado do

Paraná, o Programa Escola de Gestores (2005–2010). Neste caso específico, Souza (2011) destaca que o objetivo era formar diretores em três focos: gestão democrática, educação como direito e ferramentas digitais. Contudo, como destaca Souza (2011), houve muita evasão e a gestão democrática não foi tratada como prática concreta, o que fragilizou a formação.

Segundo o referido autor (Souza, 2011), os trabalhos de conclusão de curso dos participantes evidenciaram que os cursistas que finalizaram a formação tinham perfil resistente às mudanças, pois nenhum abordou ou propôs o tema de redistribuição de poder, focando apenas em temas do cotidiano escolar, como indisciplina e evasão escolar. A avaliação foi a de que a formação serviu somente para ampliar os conhecimentos digitais dos gestores e não conseguiu mobilizá-los para refletir sobre a cultura autoritária que viviam, aprofundando a formação política, o que acarretou manter a gestão democrática somente como discurso.

O Programa Escola de Gestores (2005–2010) foi uma das ações estruturantes, junto aos documentos normativos e legislativos, para que se assegurasse a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, influenciando diretamente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado em 2007, o qual foi o marco político que integrou diversas iniciativas como, por exemplo, além da própria formação de gestores, a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Fonseca (2009) evidencia que, na gestão escolar, os marcos político-ideológicos implícitos à cooperação com o Banco Mundial para financiamento e investimento na educação, explícitos no PDE, impactaram as tomadas de decisão das escolas. Em contraste, observam-se duas concepções: uma servindo à visão gerencial estratégica, foco em resultados, racionalização de recursos, divisão de funções e avaliação baseada em indicadores; e outra, à educação como processo social, participação coletiva e autonomia pedagógica. Nesse contraste, o processo de construção da gestão democrática, ainda que embasada nas leis, não está marcado na proposta do PDE, produzindo, na prática cotidiana da escola, “um processo de submissão da organização e da gestão do trabalho escolar aos objetivos, às técnicas e às rotinas de trabalho estabelecidos pelo planejamento e gerenciamento estratégico” (Fonseca, 2009, p. 193). O foco passa a estar nos resultados, e não nos processos.

Em muitas escolas, a gestão democrática acaba restrita aos espaços deliberativos oficialmente exigidos. Todavia, o processo de participação deve ser para além dos órgãos colegiados, integrando experiências que promovam aberturas para a comunidade estar no ambiente escolar (Azevedo; Farias, 2018). Neste panorama, as escolas públicas operam sob viés de disputas e lutas entre uma ordem liberal conservadora, em que os espaços coletivos são vividos com limitações e burocratização, e outra democrática, em que há espaços de

mobilização, que ampliam o alcance e valorizam todas as vozes nos momentos decisórios, estabelecendo uma participação plural e constante (Azevedo; Farias, 2018).

Estas disputas políticas e sociais refletem os desafios estruturais da escola, envolta em papéis orçamentários, gestores e pedagógicos, e marcada por relações sociais hierarquizadas, em face das características históricas. Os papéis orçamentário e gestor são decididos de forma vertical, sem a participação da comunidade escolar, transformando a participação em formalidade e excluindo o coletivo dos processos decisórios. A gestão democrática deve romper com esta lógica hierárquica e burocratizada, descentralizando as tomadas de decisão e defendendo mecanismos internos de democracia direta, como assembleias, a fim de articular os sujeitos com sua própria história.

Os trabalhos de Paro (2010) e de Azevedo e Farias (2018) destacam que a escola atual somente conseguirá romper com essa lógica burocratizante com práticas cotidianas de contestação e participação efetiva da comunidade para o exercício da democracia para além do formalismo. Contudo, a educação ainda necessita avançar para além do formalismo e completar os avanços com práticas de participação real da comunidade escolar.

Considerando que a gestão escolar é o cerne que equilibra os aspectos pedagógicos e administrativos, priorizando acordos mínimos para movimentar o conhecimento, a cultura e a estrutura física da escola, a participação democrática na gestão é um projeto contínuo. Isto é, a democracia não é estática, mas um processo em construção e “quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é” (Vieira, 2001, p. 14).

Compreender que a democracia se constrói na prática requer que na gestão democrática sejam valorizados espaços coletivos, como assembleias, debates e situações que envolvem votações. A democracia não se reduz ao discurso, mas nasce e cresce nos espaços em que um coletivo decide as ações, de forma que a estrutura de poder seja redistribuída.

Somente se constrói a gestão democrática à medida que são propiciadas condições de vivê-la e apreendê-la cada vez mais consistentemente. Romper a estrutura hierárquica, ouvir os alunos, responsáveis e funcionários na construção do PPP é essencial para processos democráticos reais.

A participação é o motor que move a democracia e, como afirma Gadotti (2014), a participação massiva popular é necessária para a garantia dos direitos de aprendizagem e legitimidade do processo educacional. Esta necessidade requer uma gestão estratégica com objetivos claros. Neste sentido, cabe à escola o desafio de desvincular o protagonismo das ações centralizado nas figuras da gestão e fortalecer os atores a se unirem coletivamente para a promoção de objetivos educacionais.

O contexto atual da educação sabota a gestão participativa, à medida que o projeto de desmonte da educação avança. A escola se torna espaço de práticas e teorias de gestão empresarial direcionadas por incentivos financeiros e lideranças empreendedoras, esvaziando a gestão democrática e a direcionando para uma perspectiva gerencial, na qual se exercem parcerias público-privadas, com ideologias que modificam a cultura escolar e introduzem modelos de avaliação, controle e hierarquização pelas metas e desempenho dos educadores e profissionais que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o sistema educacional enfraquece os valores de colaboração e participação: por um lado, temos professores isolados, cumprindo conteúdos; e, por outro, diretores focados em cumprir ordens superiores, sem tempo ou forças para questionarem o sistema, fragilizando a escola, que, sem cooperação, torna-se ambiente desgastante e individualista, no qual cada ator da comunidade escolar resolve seus “problemas” isoladamente e visando a melhoria dos índices, nem sempre representativos dos resultados de aprendizagem reais dos alunos. A gestão democrática acaba como um valor “denegado ou de importância diminuída, dado que assim se torna mais fácil otimizar cada diretora e isolar cada professor, do que resulta que o trabalho cooperativo e a solidariedade entre uns e outros é mais difícil de alcançar” (Lima, 2018, p. 25).

Essa fragilização da escola enquanto espaço coletivo é agravada pelas políticas de parceria público-privado que, sob o discurso da modernização e eficiência, introduzem lógicas empresariais no cotidiano escolar, esvaziando a participação democrática real (Arelaro, 2007). Tais parcerias, longe de representar um avanço democrático, constituem-se em um “impasse democrático” que mistifica a participação ao subordinar a gestão escolar a interesses mercadológicos e a modelos que priorizam resultados em detrimento de processos formativos coletivos.

A limitação da perspectiva da gestão gerencial das ações dentro do espaço escolar gera impotência do coletivo em avançar. Assim, embora sejam idealizadas ações pertinentes ao contexto escolar, as transformações no ensino caminham lentamente frente aos desafios significativos que fragilizam ou impedem a prática de colaboração coletiva. Isso resulta em uma impotência e falta de autonomia escolar, pois, ainda que haja medidas legais/formais de participação, não há condições de tempo e espaço propícias a isso, além de uma grande pressão pela melhoria nos índices que dá ênfase aos resultados em detrimento da valorização dos processos. Este cenário torna-se contraditório em relação à gestão democrática, considerando que a responsabilidade da direção escolar carrega consigo funções administrativas e pedagógicas que limitam a autonomia e engessam cada vez mais suas funções, à medida que o

papel exercido pelos diretores é gerencial e burocrático, priorizando metas externas em detrimento das pedagógicas, em prol do cumprimento das demandas institucionais do sistema educacional (Paro, 2016).

Todavia, embora a efetivação da gestão democrática na realidade escolar atual apresente-se como utópica, por necessitar de uma participação efetiva de todos os atores escolares, quer sejam eles internos ou externos à escola (funcionários, educadores, pais/responsáveis, alunos etc.), Paro (2016) a vê como essencial. Isto é, somente com democracia a escola é capaz de romper com o gerencialismo destacado por Lima (2018) e o autoritarismo destacado por Paro (2016), que, na verdade, são faces da mesma moeda neste sistema que caminha para uma educação de controle e não de liberdade.

Neste contexto debatido, buscar a gestão democrática no contexto neoliberal exige que a comunidade escolar utilize as pequenas brechas de resistência que possui para compartilhar as pequenas conquistas e experiências e gradualmente enfraquecer a cultura autoritária. Visto que ela está respaldada por um marco legal, é necessário que a comunidade escolar utilize estratégias coletivas de resistência. A partilha de responsabilidades no ambiente escolar e a participação de todos os atores nas decisões, objetivos e funcionamento da escola devem ser construídas coletivamente, como forma de contraposição à eficiência gerencialista que esvazia o sentido democrático da escola.

Partindo da concepção da educação como direito universal e da gestão democrática como princípio da educação nacional – de resistência da cultura escolar, construindo novas referências de liderança, abarcando práticas de organização e mobilização a fim de superar as fragmentações e dissoluções das lutas sociais a partir de condições conquistadas de participação e pertencimento, cada ato democrático vivenciado e documentado dentro da escola é uma mudança que se inicia e pode vir a afetar outras escolas como inspiração. Paro (2016) destaca que a gestão democrática é um caminho contínuo de enfrentamento das estruturas que perpetuam a dominação na escola. A participação é um princípio inerente da democracia, bem como “a melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva” (Gadotti, 2014, p. 1). Envolver a comunidade escolar nas tomadas de decisão parte de uma abordagem de não somente administrar a escola, mas construir um modelo educacional menos centralizador e mais colaborativo e de construção conjunta.

Nesse cenário, cabe destacar que a participação não pode ser alguma coisa episódica, mas estrutural: a comunidade escolar não deve ser somente ouvida, mas participar das decisões. E isso é essencial porque, como destaca Lück (2009), ainda que os professores, os alunos, os

familiares, os funcionários e os gestores escolares façam parte do mesmo processo organizacional, sistemático e intencional, suas demandas se diferem, pois são influenciados por seus papéis e necessidades; logo, possuem prioridades diferentes dentro do sistema educacional, as quais devem ser colocadas em diálogo para que as decisões sejam tomadas. A organização de espaços e condições que possibilitem a participação fortalece as pessoas que não se veem parte do processo educativo, permitindo que percebam sua importância. Romper as linhas verticais de poder perpassa o diálogo, a reflexão e a ação de tornar a escola, de fato, um espaço público de luta contínua, fortalecendo as ações que geram cooperação em práticas democráticas.

Neste sentido, o caráter participativo se desdobra em contínuas e recíprocas ações para desenvolver consciência do processo educativo na sua totalidade e em seus desdobramentos (Lück, 2009). A tomada de conhecimento dos processos torna a participação qualificada, visto que o alinhamento técnico e científico nas ações colabora para a emancipação e autonomia dos sujeitos.

A escola desempenha um papel essencial na conscientização social de relações mais democráticas enquanto espaço de emancipação e construção de uma sociedade mais igualitária. Freire (1987) argumenta que a educação nunca é neutra, deste modo, todos os sujeitos que fazem parte direta ou indiretamente do processo de ensino-aprendizagem desempenham um papel crucial para a transformação organizacional escolar e têm, para além de suas funções, o compromisso de promover a consciência crítico-reflexiva das estruturas de poder que vivenciam.

Construir uma cultura crítico-reflexiva de que a gestão democrática e a participação são condições necessárias para a garantia do ensino público de qualidade requer rupturas e enfrentamento dos múltiplos obstáculos expressos no processo de democratização política e social, como evidenciado por Lima (2018):

Ruptura cultural e educativa com práticas autoritárias e heterônomas, requerendo políticas públicas avançadas, coerentes e com continuidade, exatamente num momento que é marcado por políticas educacionais de inspiração neoliberal em várias áreas e por práticas de gestão de teor gerencialista e tecnocrático que lhe são claramente adversas (Lima, 2018, p. 19).

Romper o ataque duplo das heranças autoritárias não superadas e da imposição da famigerada eficiência gerencial exige aprender a consciência do inacabado; isto é, a educação não é um produto pronto, mas envolve relações humanas complexas que a define como direito social, não serviço (Freire, 1996; Paro, 2015; Lima, 2018). Isso porque a educação acontece

nas relações sociais e nos processos coletivos, e não há educação para a democracia se não houver práticas educativas democráticas com essência político-pedagógica, ou, melhor dizendo, “a educação para a democracia e para a cidadania, só possível através de práticas educativas democráticas, é por natureza organizacional, tal como a organização e administração da educação são, por definição, políticas e pedagógicas” (Lima, 2002, p. 89).

A gestão democrática fundamentada nas perspectivas de Paro (2016), Freire (1987) e Lima (2002) exige que a construção do PPP seja um plano de ação que vise definir valores, visão de futuro, missão e os objetivos que compreendem sua função educativa para a formação junto a seu coletivo. A partir do processo dialógico firmado pela gestão democrática, a participação transcende a formalidade, construindo no PPP mecanismos permanentes de deliberação.

4.1 POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM ANÁLISE

O PPP desenvolvido nas escolas públicas brasileiras surgiu com o movimento de redemocratização, em resposta à centralização e padronização do planejamento educacional durante a ditadura cívico-militar no Brasil (1964–1985). O movimento educacional progressista defendia a necessidade de um planejamento educacional mais democrático e participativo, o que culminou na proposição do PPP, tornado obrigatório a partir da LDB, Lei nº 9.394/96, que destacou a necessidade de uma educação democrática, participativa e com unidades educacionais mais autônomas, as quais devem elaborar seus PPPs com base em suas próprias características e demandas da comunidade.

Esse movimento confluiu com as reformas neoliberais num movimento contraditório, de certa mistificação política, justificando-se como resultado das exigências dos movimentos sociais que buscavam maior participação na vida política do país, porém subordinado progressivamente ao neoliberalismo, o que redefiniu prioridades, penetrando profundamente nas políticas públicas para a educação, introduzindo mecanismos de financiamento e formas de regulação oriundas do mundo empresarial. Como alerta Arelaro (2007), a mistificação política ocorre quando se fala em gestão democrática e participação, sem alterar as estruturas de poder e financiamento que subordinam a educação a interesses externos. Assim, sob o discurso de melhoria e modernização da educação, as reformas educacionais deste período culminaram em modelos gerenciais inspirados no setor privado, denominado como Nova Gestão Pública (NGP).

A adoção da NGP no Brasil introduziu a lógica empresarial na gestão pública, com ênfase na descentralização, avaliação de desempenho e responsabilização baseada em resultados. A utilização das avaliações externas em larga escala sob a lógica neoliberal direciona as políticas educacionais, privilegiando os dados mensuráveis, a fim de controlar e pressionar o campo educacional, a partir de diagnósticos quantitativos sobre o rendimento/desempenho escolar, gerando comparativos e metas entre professores, escolas e redes.

Ao examinar a rede pública paulista, Fernandes *et al.* (2024) argumentam que a avaliação externa de larga escala não possui caráter formativo, tornando-se um instrumento de controle. Influenciadas por organismos internacionais e fundações do setor privado (como Lemann, Itaú e Ayrton Senna), as políticas educacionais passaram a privilegiar métricas de desempenho que regulam rigidamente o cotidiano escolar. Esse modelo de *accountability* acaba por sufocar o PPP, impedindo que ele reflita os rumos decididos coletivamente pela comunidade escolar (Oliveira, 2015; Aguiar, 2019).

Segundo Oliveira (2015), pode-se observar que a expansão dos sistemas de avaliação de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a adoção de índices, como o IDEB, tornam-se mecanismos para orientação das políticas e distribuição dos recursos financeiros. Essa racionalidade técnica vinda da NGP não foi rompida com a ascensão de governos democráticos populares a partir de 2003, revelando a coexistência de uma contradição estrutural que, de um lado, amplia o acesso à educação e institui legalmente a gestão democrática como forma organizativa da escola pública, e, de outro, induz a gestão escolar pautada na meritocracia e regulação por resultados.

Essa crescente burocratização, focada em testes padronizados, ameaça a função emancipatória da escola. O que se vê é uma disputa de modelos: de um lado, a educação vista como produto econômico; de outro, como processo coletivo.

Esta disputa evidencia a tensão na construção dos processos democráticos na escola, e nele a efetivação do PPP, entre uma lógica de gestão democrática e uma lógica gerencial. Na perspectiva democrática, deseja-se o compromisso da escola com a formação integral, consciência crítica dos alunos e práticas educativas que promovam o processo de ensino-aprendizagem comprometido com as comunidades, no qual o PPP deve ser um documento democrático construído coletivamente e capaz de articular o coletivo da escola em torno de um projeto comum, com planejamento capaz de organizar as ideias, propósitos, princípios, recursos e estratégias para a construção de um documento estruturado, que conecte todos os segmentos ao processo de decisão e ação na instituição de ensino.

Nesse sentido, o PPP da escola pode ser assumido como uma resposta a essa lógica de padronização e regulação externa, representando ato de resistência e autonomia do coletivo escolar. Visto que, ao invés de submeter indicadores homogeneizantes, permite que a comunidade escolar defina coletivamente seus princípios, caminhos e sentidos para a educação local. É nesse espaço de deliberação democrática que se pode contrapor a racionalidade tecnicista e restabelecer a educação como um direito social, emancipatório e contextualizado, orientado por um compromisso ético e político (Oliveira, 2015; Aguiar, 2019).

Sendo assim, a construção deste documento “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas” (Veiga, 1995, p. 8). Sua construção exige constante reflexão, visto que o documento carrega uma dupla natureza que não pode ser dissociada: um documento legal, que formaliza as intenções da escola perante o sistema educacional e, ao mesmo tempo, um documento a ser vivenciado pela comunidade escolar no cotidiano, garantindo que a educação que aquela instituição idealiza e promove será orientada por um objetivo claro. Através dele, vislumbra-se que a escola, enquanto espaço educativo, deva organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos, assumindo suas responsabilidades e deveres para haver as condições necessárias para o processo de ensino-aprendizagem, fundamentando o trabalho e trazendo para o PPP a singularidade da realidade escolar.

Neste sentido, a construção do Projeto Político-Pedagógico, segundo Veiga (2003), é um processo permanente, em constante busca de alternativas, reflexão e discussão, propiciando vivência democrática. Seu ponto de início deve ser a mobilização da comunidade escolar a partir de situações que permitam refletir, aprender e realizar ações de modo coerente.

A importância do destaque “Político-Pedagógico” se faz pelo caráter indissociável desses dois polos, mas nem sempre evidente. Um projeto com sentido político-pedagógico exige o compromisso com a formação plena do aluno para atuar criticamente na sociedade, sendo as ações educativas entendidas como “a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (Veiga, 2003, p. 9).

A articulação das dimensões política e pedagógica torna a construção do PPP uma ação intencional que busca a formação integral crítica e cidadã dos estudantes, de modo que o compromisso em busca da transformação social e formação da cidadania que compreende a dimensão política seja interligada às escolhas curriculares, teórico-metodológicas e avaliativas para atingir os fins idealizados (Saviani, 1983; Veiga, 1995). Nesse sentido, as tomadas de decisão devem corresponder a um processo coletivo e constante na escola, refletindo diálogos democráticos que vão caracterizando o PPP como documento que orienta as ações cotidianas,

rumo à construção de uma escola democrática que tem coerência entre seu discurso e sua prática (Saviani, 1983; Veiga, 1995; Freire, 1996).

O projeto, segundo Gadotti (1994, p. 579), “supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro”. São pelas rupturas e promessas que o projeto toma forma, sua essência não se reduz ao documento final, mas no processo de construção coletiva, que carrega os questionamentos do *status quo* e os compromissos assumidos pela comunidade escolar. Neste sentido, sua construção evidencia a importância e autenticidade da elaboração do projeto segundo a necessidade da comunidade escolar.

Estabelecer princípios, como Veiga (1995) destaca, direciona a escola a se aproximar dos seus valores fundamentais, orientando a construção e execução do projeto, com fins educativos claros. Sendo assim, o projeto, na perspectiva crítica e democrática, como defendido pelos autores aqui referenciados, não se relaciona a um documento burocrático, rígido, engessado, alinhado apenas às legislações vigentes, mas a um instrumento que pressupõe uma reflexão crítica do tempo e espaço que ocupa.

Freire (1996) destaca a educação como ato político, pois todo ato educacional carrega uma intencionalidade, refletindo valores, visões e interesses sociais que podem nos tornar capazes de transformar nossa realidade. Isto é, a educação para a libertação estimula a consciência crítica, promovendo a autonomia e a ação transformadora que, na construção do PPP, deve se manifestar como comprometimento da comunidade escolar com a superação das desigualdades.

Nessa perspectiva, e como já debatido anteriormente, a participação democrática é um dos pilares essenciais para a construção do PPP, visto que envolve a participação de todos para a definição dos fins educativos e legitimidade das ações tomadas pela escola. A construção do PPP se completa à medida que as vozes e ações são compartilhadas (Freire, 1996) e a participação democrática é firmada. As decisões tomadas em coletivo passam a refletir as demandas, desafios e possibilidades do cotidiano, gerando reflexão e união para a melhora da escola como um espaço de transformação e qualidade social da educação (Libâneo, 2013).

Os rumos traçados democraticamente vão tornando o processo de construção do PPP como um processo de construção de um documento vivo, que respalda toda prática educativa da escola, bem como evidencia o comprometimento com a formação humana integral e não tem finalização, já que vai sendo alimentado no decorrer das ações. Delimitar os princípios norteadores do PPP é essencial, já que estes agem como diretrizes fundamentais que devem orientar a elaboração e implementação do projeto, visando a construção de uma educação de qualidade, democrática e contextualizada. Cada princípio escolhido carrega valores que a

escola perpetua no seu cotidiano; isto é, quando a escola estabelece que seu PPP vai ser regido com base no princípio de igualdade, por exemplo, expõe que vai assegurar que todos seus alunos vão ter garantia de acesso, permanência e aprendizagem efetiva independentemente das suas necessidades específicas, sua origem, seu gênero ou classe social (Veiga, 2009).

Contudo, ao definir os princípios, as ações propostas deverão estar em sintonia com eles. Quando Veiga (2009) defende a necessidade de pilares para a efetivação do PPP, ela evidencia que, ao se assumir a igualdade, a gestão democrática e a autonomia da escola, está-se delimitando como devem funcionar os espaços coletivos (Conselho Escolar, Assembleias, Grêmios) e em que devem ser baseadas as ações.

Conhecer cada detalhe da escola abre a possibilidade de definir finalidades plausíveis e coerentes, bem como aproximar as famílias do ambiente escolar. Estabelecer propósitos requer planejamento participativo com ações bem definidas e pessoas comprometidas em fazer articulações para o acompanhamento e efetivação das ações.

Felkembach (1995) discute que, mesmo alguns atores da comunidade escolar preferindo manter as práticas tradicionais, tendo resistência às mudanças ou colocando restrição às ações por estarem sobrecarregados e lhes faltar tempo, a construção do PPP deve ser colocada na perspectiva democrática. Isso porque, sem um diagnóstico realista, finalidades claras e envolvimento coletivo, o planejamento não se torna um guia vivo das ações educativas, tornando-se apenas um “documento de gaveta” e, portanto, burocrático.

Ao se buscar um PPP democrático, sua avaliação também deve ser pensada no coletivo. Deve-se avaliar a qualidade que se está produzindo e como ela dialoga, ou resiste, à lógica imposta de fora para dentro da escola.

O foco reside em não deixar escapar das mãos do coletivo escolar a reflexão sobre a qualidade da escola pública dada como resolvida pelos reformadores empresariais por meio de dados quantitativos avaliados em testes padronizados, e a avalanche de índices por eles produzidos, para legitimar suas concepções e interesses (nem sempre) velados (Sordi; Bertagna; Silva, 2016, p. 182).

Nesta perspectiva, a autoavaliação institucional emerge como dispositivo fundamental para que a escola retome o controle sobre seu próprio desenvolvimento. Conforme Veiga (2003), o PPP, quando efetivamente democrático, requer processos avaliativos que envolvam toda a comunidade escolar, superando lógicas externas e padronizadas. Para a autora, a avaliação não pode estar dissociada do PPP, sob pena de se tornar mero instrumento de controle burocrático.

Entender a importância do PPP passa por conhecer os componentes que fazem parte dele e compreender que ele transcende a formalidade documental à medida em que se torna ação permanente de reflexão no coletivo. O PPP direciona as práticas, as escolhas curriculares e os processos de avaliação da escola. Assim, o currículo não é um documento à parte, mas parte da materialização daquilo que foi decidido no PPP. Se o PPP é democrático, o currículo dialoga organicamente com os valores nele contidos, transformando-se em instrumento de concretização dos princípios da escola. Se a escola se baseia em um PPP democrático, a avaliação deve ser pensada com foco no seu desenvolvimento, em uma perspectiva dialógica, na qual se efetiva a autoavaliação. Assim, currículo, avaliação e PPP, sob a lógica da gestão democrática, promovem autonomia e participação, que se refletem nas escolhas e organização espacial e temporal da escola.

Assim, parte-se de um processo dinâmico, pois diante das demandas sociais, culturais e políticas, o PPP precisa se reavaliar e adaptar para continuar coerente, visto que a educação é um fenômeno histórico-social em transformação. Saviani (2018) coloca que é dever da escola responder criticamente às exigências de seu tempo, e para que isso ocorra, o documento norteador (PPP) deve estar em constante revisão.

Neste sentido, os espaços para diálogo e negociação continuam sendo utilizados para a contínua tomada de decisões e avaliação dos rumos tomados pela comunidade escolar. Ainda que sofram diferentes interferências pelos mecanismos municipais, estaduais e federais, devem construir coletivamente possibilidades para “ampliar e potencializar a qualidade social das relações estabelecidas entre os sujeitos da escola” (Sordi; Bertagna; Silva, 2016, p. 183). Neste contexto, como debatem as referidas autoras, a Avaliação Institucional Participativa (AIP) pode configurar-se como ferramenta importante para garantia do projeto vivo, em constante aprimoramento, com compromisso com uma educação democrática.

Visto que a AIP tem em sua natureza uma abertura dialógica e inclusiva em busca da construção e efetivação da formação humana de qualidade, caminhando juntamente com os princípios destacados por Veiga (2009), ela pode ser usada como ferramenta de democratização ao assegurar espaços que evidenciam as percepções, necessidades e sugestões para a construção ou revitalização do Projeto Político-Pedagógico. O processo de AIP aprimora o PPP e fortalece os valores essenciais gerados pelo coletivo e para o coletivo. A AIP não apenas fortalece a autonomia da escola, mas também reafirma o PPP como instrumento vivo de transformação e resistência pedagógica.

Cabe retomar a percepção de que, dentro de uma perspectiva democrática, o PPP somente cumpre sua função quando se consolida num documento dinâmico, o qual evidencia

a natureza participativa de sua construção e assegura que sua avaliação também é composta por todos os membros da comunidade escolar, tornando cada vez mais a escola como um espaço horizontal de relações que redefinem os parâmetros de qualidade conforme tornam suas resistências em ações concretas para se contrapor aos agentes externos que se alinham a práticas hierarquizadas vindas das políticas neoliberais presentes no sistema educacional público do Brasil.

Como Freire (1996) já destacou, não podemos ficar somente no ato de refletir. É preciso agir. Na escola, mais do que nunca, precisamos agir coletivamente, avaliar coletivamente, para que os processos firmados no coletivo tenham autenticidade e legitimação e, ao serem lidos no PPP, reverberem a alma (inacabada) libertadora daquela instituição de ensino. É fundamental o agir dialógico comprometido em transformar a teoria em prática, concretizando o PPP no cotidiano escolar ao promover processos permanentes de ação-reflexão-ação, concedendo voz, autonomia e poder aos silenciados e historicamente oprimidos pela educação tradicional (Freire, 1996).

Ainda que o agir dialógico e coletivo enfrente um cenário desafiador, marcado pela adoção das políticas gerenciais que transformam a gestão escolar e o próprio sentido da construção do PPP na escola, é preciso compreendê-lo como possibilidade de resistência, para a construção de alternativas democráticas. Nesse sentido, a defesa da construção coletiva do PPP reverbera na efetivação da prática da gestão democrática, que reafirma a qualidade não restrita a índices, mas construída pelo compromisso com uma formação humana integral.

5. O PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DO PPP

5.1. O PERCURSO OBSERVADO: CONTANDO A HISTÓRIA DESDE O INÍCIO

Durante o ano de 2024, o grupo LOED-UFSCar desenvolveu uma pesquisa colaborativa junto à escola *lócus* de nossa investigação. A proposta era partir da reflexão sobre as dimensões da qualidade social na escola para promover processos de autoavaliação e planejamento de ações pelo grupo em prol da melhoria dos processos escolares. Partícipe do grupo de pesquisadores envolvidos no processo, pudemos acompanhar a menção, em diversos momentos, da necessidade de revisitação do PPP pelo coletivo.

Segundo os participantes do GTC, organizado como uma das ações do projeto de pesquisa, o PPP da escola tinha sido construído por um professor, com a intencionalidade de ser revisto coletivamente, mas isso ainda não tinha sido efetivado, exceto pelas contribuições dadas pelo diretor da escola. A percepção dos participantes era a de que, embora o documento contivesse importantes elementos, da forma como estava, não representava uma construção coletiva.

Todavia, mesmo essa questão tendo aparecido em diversos momentos, foi em agosto de 2024, durante uma reunião do GTC, que ela ganhou força. Após a entrega do documento à secretaria, a escola recebeu o retorno da necessidade de sua adequação.

No encontro ocorrido no dia 14 de agosto de 2024, após a coordenadora do projeto de pesquisa colocar para debate a retomada das ações empreendidas no semestre anterior, analisadas a partir de sua relação com o PPP, o diretor da escola apresentou a demanda da secretaria pela revisão do documento. Neste momento, passou-se a discutir no grupo as possibilidades de ação que se abriam.

Após manifestação do integrante da equipe gestora G2, mencionando que poderiam responder às demandas a partir do que já tinham e se dividindo para escrever o que faltava, a coordenadora do projeto explicitou que se abriam duas possibilidades: (1) responder burocraticamente ao solicitado pela secretaria, sobre o que foi requerido da forma vislumbrada por G2; ou (2) responder de forma democrática, abrindo-se o debate sobre o PPP e o tornando um documento construído coletivamente, a partir de acordos feitos com o coletivo da escola. O grupo optou pela resposta democrática e decidiu iniciar o planejamento de ações para sua efetivação, vislumbrando o envolvimento do coletivo da escola.

A partir do debate no grupo, e com a participação integral da equipe gestora, acordou-se a necessidade de escuta do corpo docente, funcionários, alunos e familiares/responsáveis, a fim de se aproximarem mais dos anseios e necessidades da comunidade escolar. Imersos em tentativas de buscar reconhecer seu coletivo, suas estratégias de escuta partiram para compreender como cada segmento vê a escola que tem e como a idealizam. Em busca de olhar para a escola em sua totalidade, os participantes do GTC iniciaram um processo de planejamento de ações para a (re)construção do PPP.

Como a dinâmica na escola impedia propostas coletivas, já que não havia horário para reuniões coletivas e os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) estavam reservados para pautas de formação remota organizadas pela secretaria municipal de educação, o GTC iniciou o planejamento de ações para a escuta dos segmentos de forma separada. A ideia era fazer a escuta por segmento e depois, a partir dos resultados sistematizados das escutas, debater no coletivo os resultados de forma que a síntese final e elaboração dos princípios que a escola tomaria como horizonte de seu trabalho fossem feitas coletivamente.

Como o grupo já tinha realizado a escuta do segmento das crianças no primeiro semestre de 2024 para entender sua visão sobre a escola, de forma a alimentar os processos de reflexão sobre a qualidade social da escola, passou-se ao planejamento da escuta dos demais segmentos (professores, famílias e funcionários). A escuta das crianças foi desenvolvida junto aos professores que se dispuseram a participar. As ações visavam entender, de forma lúdica, a percepção dos alunos sobre a própria escola (Vasconcelos; Nardi; Santos; Almeida, 2025).

A partir de proposta de escrita, desenho, fotografia e filmagem com entrevistas, a ação com as crianças permitiu que o grupo compreendesse o que elas acham bom na escola e o que entendiam como a escola que gostariam de ter. Sínteses foram apresentadas ao coletivo e permitiram a construção de material audiovisual para alimentar a reflexão e o debate nos coletivos.

Figura 3. Ações com as crianças.



Fonte: Arquivos da pesquisa (Processo FAPESP 22/02996-5), 2026.

Visto que os espaços coletivos têm sido cada vez mais ocupados com formações e cursos de parceria público-privado, legitimados pela Secretaria Municipal de Educação, o GTC planejou o desenvolvimento da escuta dos professores a partir de ação desenvolvida pelo coordenador pedagógico, com apoio de pesquisadores do projeto. Durante alguns horários de trabalho pedagógico individual (HTPI), assumiu-se a tarefa de escutá-los, de forma que, nos horários disponíveis, integrantes do GTC faziam o processo de escuta, com a utilização de recursos audiovisuais como forma de sensibilização e reflexão sobre a escola que se concretiza, as ações de qualidade efetivadas e as perspectivas sonhadas para a instituição. Com escuta sobre a infância, o início da docência e o cotidiano escolar, apoiada por imagens escolhidas pelos professores, de episódios representativos da boa escola que se constrói, buscou-se compreender o que eles compreendiam como o trabalho de qualidade desenvolvido e qual a potência de uma boa escola, o que era sonhado como ideal.

Já a escuta das famílias ocorreu a partir de duas iniciativas: roda de conversa na escola e caixa dos sonhos alimentada por escritos feitos pelas famílias a partir de bilhete enviado pelos alunos como tarefa a ser desenvolvida junto aos familiares. A primeira ação foi planejada em um dos encontros semanais do GTC (das 18h30 às 20h30), quando foi realizada uma roda de conversa aberta a toda a comunidade e com chamamento às famílias, através de convite para participarem de uma conversa com café na escola. A segunda, almejando atingir um número maior de familiares, consistiu em enviar uma tarefa pelos alunos, cuja instrução solicitava que as famílias respondessem à questão sobre como seria a “Escola dos Sonhos”. A atividade foi estruturada na forma de uma entrevista, na qual os alunos assumiram o papel de investigadores, coletando as expectativas e anseios de suas famílias em relação à instituição de ensino. O objetivo central era identificar a percepção e desejo das famílias. Essa tarefa era depositada na

“Caixa dos Sonhos” e depois foi objeto de apreciação dos participantes do GTC, para análise e levantamento dos apontamentos das famílias.

Figura 4. Café com as Famílias e Caixa dos Sonhos



Fonte: Arquivos da pesquisa (Processo FAPESP 22/02996-5), 2026.

A escuta dos funcionários se deu através de entrevistas realizadas pelo GTC, com o objetivo de levá-los a refletir sobre a “boa escola” e o “sonho de escola”. As entrevistas foram feitas com todos os funcionários, abordando os aspectos positivos e negativos do cotidiano escolar.

Durante este percurso de escuta, a documentação das percepções pelos segmentos foi sendo construída. O GTC se dividiu para as análises, e cada dupla/trio trouxe os dados para a construção de uma planilha coletiva a ser analisada e debatida pelo grupo, a fim da construção de uma síntese provisória que seria levada ao coletivo para debate e reflexão. A ideia foi levantar os elementos apontados pelos segmentos como importantes, observando as coincidências e diferenças. A proposição do grupo era uma reunião coletiva para o trabalho com esse material, de forma que, a partir desses elementos, se pudesse pensar nos princípios que a escola elegeria como norteadores de sua ação, o que geraria, posteriormente, a abertura do movimento de definição das estratégias e ações para a efetivação desses princípios na realidade escolar.

Infelizmente, as condições objetivas se impuseram, e a equipe gestora teve dificuldade em planejar reuniões coletivas para a continuidade do trabalho. Após muita negociação junto à secretaria, a equipe conseguiu um único dia para a conversa com todos os professores, em dezembro de 2024, sem que se efetivasse, como desejado pelo grupo, a possibilidade de um diálogo mais amplo, com o envolvimento de todos os segmentos.

O GTC planejou o encontro, o qual se efetivou em forma de oficina de trabalho em 07 de dezembro de 2024 – um sábado letivo. Num momento inicial, se retomou todo o processo, recuperando o histórico de parceria com a universidade (GTC) e as ações de escuta que foram

sendo desenvolvidas, assim como a demanda da secretaria pela (re)construção do PPP. Num segundo momento, os presentes foram divididos em pequenos grupos, e neles o trabalho consistiria em organizar os elementos levantados a partir da escuta dos segmentos, de forma a agrupá-los por proximidade e sintetizá-los nos princípios que norteariam o trabalho da escola. Por fim, no terceiro e último momento, os grupos apresentaram suas propostas, e o GTC ficaria com a tarefa de unir o trabalho dos grupos para a proposição de uma síntese final que representasse os princípios comuns.

Como metodologia, inspirados no trabalho desenvolvido pela escola Waldir Garcia, com a qual o GTC pôde dialogar de forma remota em um dos seus encontros do segundo semestre de 2024, assumiu-se a construção de uma mandala. A ideia, como representado na figura a seguir, era a de que os elementos levantados junto aos segmentos pudessem ser agrupados e sintetizados em princípios para a escola, os quais, após conceitualmente desenvolvidos, seriam capazes de gerar o debate sobre as ações a serem assumidas e desenvolvidas para sua concretização.

Figura 5. Modelo planejado pelo grupo e Mandala em construção no encontro coletivo



Fonte: Arquivos da pesquisa (Processo FAPESP 22/02996-5) (2026).

O encontro foi gravado, e sua síntese gerou uma proposição que seria tratada e alimentaria o trabalho a ser desenvolvido no ano seguinte (2025) para a continuidade da construção do documento orientador da escola (PPP). A projeção era de que, em 2025, os princípios seriam conceitualmente definidos pelo coletivo e gerariam o debate sobre as ações necessárias para concretizá-los.

Em reunião final do GTC, a avaliação do encontro foi muito positiva e a expectativa para 2025 era a de continuidade do trabalho. Com isso, ao iniciar o ano de 2025, a equipe gestora planejou o trabalho (Figura 6), iniciou o ano retomando as ações do ano anterior e assumindo a importância dos HTPCs como momento de trabalho verdadeiramente coletivo e propôs pequenos grupos para a efetivação de ações avaliadas como importantes no ano anterior.

Dentre as ações, destacaram-se festas para integração da comunidade e exposição dos trabalhos da escola; frentes de trabalho para desenvolvimento dos princípios do PPP; e socialização do trabalho entre os professores (por anos e no coletivo como um todo).

A ideia manifestada pelo membro da equipe gestora G1, que assumiu a liderança do processo, era garantir espaços mais democráticos, com a descentralização das decisões e envolvimento de todos. Para isso, já no primeiro HTPC da escola em 2025, foi proposto um cronograma referente ao 1º semestre, resgatando o que foi vivenciado no ano anterior, com uma síntese em tópicos e destacando as ações que seriam efetivadas neste novo ano. Foi destacada a necessidade de se iniciar a discussão de vários assuntos, como os eventos que a escola iria promover, as avaliações que seriam cobradas e a necessidade de transformação dos espaços físicos da escola, revitalizando-os.

O membro da equipe gestora G1 apresentou falas dos professores na reunião final do ano anterior (2024), de forma a destacar que as mudanças buscavam atender a estas demandas: “sair do papel - fazer acontecer”; “deixar claro como os processos de idealizar podem sair do papel”; “usar metodologias mais colaborativas”; “construção coletiva de objetivos comuns”; “formação coletiva entre pares - ter partilha de trocas e experiências pedagógicas”. O cronograma pensado foi apresentado (Figura 6) e a ideia era que houvesse preparação para os encontros de forma a torná-los cada vez mais produtivos.

Figura 6. Cronograma dos HTPCs antes e após a demanda da SME

Proposta de organização dos HTPCs – 1º bimestre			Reorganização dos HTPCs		
DATA	1º MOMENTO	2º MOMENTO	DATA	1º MOMENTO	2º MOMENTO
10/03	Informes e recados	Grupos de trabalho – agrupamento por tema	31/03	SME - Planejamento Educacional Individualizado - YouTube	
17/03	Informes e recados	Retomada do processo de construção da identidade da escola (PPP)	07/04	SME - Dia Nacional de combate ao Bullying e Violência na Escola	
24/03	Informes e recados	Troca de experiências pedagógicas – em pares	14/04	Informes e recados	Grupos de trabalho – agrupamentos por tema
31/03	Informes e recados	Grupos de trabalho – agrupamento por tema	28/04	SME - Acolhimento e Inclusão para todos	
07/04	Informes e recados	Grupos de discussão sobre a construção da identidade da escola (PPP)			
14/04	Informes e recados	Trocas de experiências pedagógicas – grupo todo			
28/04	Informes e recados	Avaliação da prática			

Proposta de organização dos HTPCs – 2º bimestre			Recebemos da Secretaria de Educação, a mensagem que encaminho abaixo. Portanto,		
DATA	1º MOMENTO	2º MOMENTO	DATA	1º MOMENTO	2º MOMENTO
05/05	Informes e recados	Livre para a demanda atual	12/05	Informes e recados	Grupos de discussão sobre a construção da identidade da escola (PPP)
12/05	Informes e recados	Grupos de discussão sobre a construção da identidade da escola (PPP) - todos	19/05	SME - Dia do Brincar: "Proteger o encantamento das infâncias" - Troca de experiências pedagógicas – em pares	
19/05	Informes e recados	Troca de experiências pedagógicas – em pares	26/05	Informes e recados	Grupo de trabalho – festas e eventos – festa junina – grupo todo
26/05	Informes e recados	Debate, produção e planejamento de ações coletivas – aberto aos funcionários	02/06	SME - Bem-estar do servidor da educação	
02/06	Informes e recados	Trocas de experiências pedagógicas – grupo todo	09/06	Informes e recados	Trocas de experiências – aberto aos demais funcionários
09/06	Informes e recados	Grupo de trabalho – festas e eventos – festa junina – grupo todo			
16/06		Grupos de discussão sobre a construção da identidade da escola (PPP) - todos			
23/06		Grupos de trabalho – agrupamento por tema			
30/06					
07/07					

Fonte :Documento da escola disponibilizado para a pesquisa, 2026.

Segundo o gestor G1, a organização de grupos menores e a socialização das discussões em uma roda única de conversa foram ações estratégicas para a quebra da inércia, de forma a motivar os professores a assumirem corresponsabilização por demandas específicas, desnaturalizando práticas individuais. Numa escola onde há uma dependência excessiva da gestão, estas ações inicialmente direcionadas seriam fundamentais para dar continuidade ao processo de construção do PPP, embora houvesse muitas fragilidades e limites no processo de participação, visto que nem todos os professores efetivam suas horas de HTPC na escola, assim como houve alguns que se recusaram a fazer parte dos grupos.

A primeira ação estabelecida após a primeira roda de conversa foi disparada pelo grupo Festas e Eventos. A festa cultural foi a ação que principiou a tentativa de torná-los mais livres e de se auto-organizarem sem a dependência da gestão. Contudo, essa ação enfrentou diversos problemas que impediram seu andamento fluido; dentre eles, o próprio corpo docente, que se dividiu em grupos, nos quais alguns defendiam a festa aberta à comunidade e outros estavam relutantes a esta ideia, alegando a violência física e verbal recorrente no bairro em que a escola está inserida – embora a festa efetivada no ano anterior tenha sido avaliada de forma muito positiva pela escola e famílias e sem nenhuma intercorrência. A resistência à participação feita

por um grupo menor de professores, mas com força persuasiva importante dentro do coletivo, desviou o foco da construção coletiva.

Ainda que parte dos professores considerasse as famílias e moradores do bairro como potenciais causadores de conflitos, a festa aconteceu normalmente, sem incidentes, sendo repercutida e bem avaliada pela comunidade escolar. Estes desafios enfrentados durante a organização da festa revelam o desafio de construir uma cultura de colaboração, e não somente de obrigação.

Esse mesmo grupo resistente à festa se mostrou bastante contrário às ações propostas pela equipe gestora, que, somado ao desmantelamento do cronograma de reuniões pela Secretaria a partir de imposição de pautas, tornou a efetivação do plano inicial quase impossível. Algumas tentativas por parte da equipe gestora foram feitas ainda no primeiro semestre, como e-mail reivindicando a possibilidade de pautas próprias na reunião e a organização de grupos de Whatsapp para a continuidade do trabalho nos pequenos grupos, mas a pressão da secretaria pela entrega do PPP pronto, somada à postura desse pequeno grupo de professores, foi mais forte.

O episódio emblemático desse processo aconteceu no HTPC de maio de 2025, quando se materializou a vitória da lógica instrumental sobre a democrática. Como relatado no trecho do diário de campo a seguir, após a SME demandar a entrega do PPP até julho de 2025, a equipe gestora decidiu retomar a construção coletiva do PPP, sendo surpreendida pela fala de um professor que propôs retomar o documento anterior, focando apenas nas alterações exigidas pela Secretaria. Esse profissional encaminhou, sem consulta aos gestores, uma votação, e o grupo optou, em um processo pseudodemocrático, já que mediante votação, por abandonar o processo coletivo, com o acordo de que o documento seria aberto e alterado nos pontos indicados pela secretaria na reunião seguinte.

A secretaria encaminhou um e-mail com o prazo até JULHO para a construção do PPP. O coletivo solicitou para não assistir às lives da Secretaria e concordaram em ‘fingir’ que assistiriam nos demais HTPCs, e ao invés disso discutiriam sobre o PPP para construí-lo. Foi dividido todos em grupos para escrever sobre os princípios já firmados e continuar deste ponto, respondendo também os requisitos da secretaria. Todavia, um grupo específico de professores que não entendeu o que era para fazer indagou o porquê de não se estar utilizando o PPP antigo: “só é preciso limpar, podemos eliminar os grupinhos”. G1 e G4 recolocam o porquê, explicitando que não se tem um PPP coletivo da escola e etc., mas o grupo continua levantando a voz aos demais grupos e dizendo “temos uma sugestão, o PPP já está pronto, só precisa limpar”; “Um fica no computador e os outros vão propondo o que se deve escrever”; “G4”, disse um deles, “não tem tempo [para a construção da forma que está sendo planejado ‘democrática’] estou te poupando de um

trabalho”; “Quem vai escrever?”; “Vamos fazer o PPP antes do prazo!”; “A gente finaliza a semana que vem”. Todos os grupos foram desfeitos e ficou definido que na próxima semana vai ser colocado um Word para visitar o documento antigo e ver o que foi requerido pela secretaria, de forma a escrever o que ‘falta’ e excluir o que não ‘precisa’ (Diário de Campo, HTPC referente ao dia 15/05/2025).

Ainda que representantes da equipe gestora (G1 e G4) buscassem mediar a discussão, reinserindo a necessidade de uma construção reflexiva e coletiva, o impasse foi “resolvido” com a dissolução dos grupos e a decisão “democrática” (pela concordância da maioria dos presentes no HTPC), de retomar o trabalho coletivo a partir de *checklist* do que “falta”, destacado pela secretaria. Esse processo esvaziou completamente o potencial do espaço coletivo.

Em meio a outras ocorrências, ligadas à demanda por punições às indisciplinas dos alunos, assim como movimento de oposição à equipe gestora efetivada pelo mesmo grupo contrário à festa e à construção coletiva do PPP, a construção proposta como “alternativa” ao movimento iniciado pela equipe gestora também não se efetivou, e o membro da equipe gestora G2 decidiu assumir a tarefa. O gestor propôs uma versão alternativa do documento e não retomou o processo coletivo de construção, apresentando ao grupo apenas a minuta finalizada por ele no período de recesso escolar.

A análise desse processo evidenciou uma discrepância entre o ideal e o real, pois os HTPCs deveriam seguir o planejado, que buscava direcionar o corpo docente para discussões pertinentes à construção do PPP, mas, apesar de serem planejadas e organizadas no início do ano letivo, sofreram mudanças pela Secretaria Municipal, que forneceu formações virtuais, embora os professores estivessem presencialmente na escola, nos horários de reunião de HTPC da escola. Essas formações neste formato remoto, embora bem-intencionadas, em vez de fortalecer o trabalho coletivo e servir para pensar o cotidiano da escola, fragmentaram ainda mais o processo de reconstrução do PPP.

Esse movimento do corpo docente e da dificuldade de momentos coletivos para o debate e construção do documento se revela também na visão dos participantes durante as entrevistas. É unânime a percepção de um envolvimento limitado, sendo que muitos professores e funcionários mencionam saber do processo, mas sem envolvimento efetivo. Na entrevista com os funcionários, prevalece o não envolvimento no processo, especialmente pelo fato de não participarem das reuniões de HTPC. Nas entrevistas dos professores, prevalece a menção à fragmentação do processo pela falta de tempo e reflexão, considerando que as discussões acontecem apenas nos HTPCs e de forma pontual. Já entre os gestores, a percepção é da falta

de tempo coletivo e de certo descompromisso com o processo: G2 pondera que “as formações junto com as demandas externas de documento e mais as demandas da escola não dão conta que a gente consiga elaborar um documento ideal e nem no prazo que eles determinam” e G1 nota a desistência do processo pelos professores que, segundo ele, podem ter desistido tanto ao perceberem a complexidade da construção quanto pela falta de compromisso coletivo, de modo que prevalece a “cultura da crítica sem solução”.

Nesse sentido, as discussões sobre o PPP ficaram no plano superficial em relação ao que se esperava. Sem encaminhamento para, de fato, propostas de comprometimento e corresponsabilidade da comunidade escolar. Quanto mais se aproximava a data de entrega do texto, gradualmente o corpo docente foi abandonando o compromisso inicial da construção coletiva, numa progressiva desmobilização e tendência de transferência de responsabilidade para a gestão. Essa postura impactou diretamente os princípios de gestão democrática, comprometendo toda a construção do PPP como instrumento vivo de transformação.

O texto inicialmente apresentado pelo gestor G4 não continha nenhuma menção ao processo vivido em 2024. Questionado sobre isso pela equipe de pesquisa da universidade, no período de recesso de 2025, ele produziu novo documento e o apresentou à comunidade. Na nova versão, há a menção às tentativas coletivas e às parcerias firmadas durante o ano de 2024 e 2025, assim como um enxugamento do documento original que continha mais de 400 páginas.

O documento, de 12 páginas, revela contradições e incoerências. Entre elas, observamos que, enquanto o texto afirma a construção coletiva e relação escola-família como importante (Minuta PPP, 2025), nossa observação participante presenciou a resistência de alguns professores que buscavam distância da comunidade. Nas metas, embora a “Cultura de Paz” seja listada, nossa observação participante revela que isso contrasta com as demandas pelos professores de punições mais severas em vez de projetos que promovam a convivência. Enquanto o texto apresenta a escola como um “espaço seguro, acolhedor e de pertencimento” (Minuta PPP, 2025), sem menção aos problemas de segurança ou violências (física/verbal), a retomada de nosso diário de campo evidencia que estas questões foram trazidas reiteradamente pelos professores, em diferentes reuniões de HTPC.

Ainda que tenha avançado quando expõe as demandas da comunidade, incluindo os sonhos listados por pais e alunos pela escuta feita no âmbito das ações deflagradas pelo GTC em 2024, nosso percurso investigativo revela que a construção do documento enfrentou muitas resistências e não se consolidou como representativo do coletivo ou um documento orientador das ações. Seu processo de construção, a nosso ver, pode ser analisado como misto: ainda que iniciado a partir da busca pela construção de processos democráticos, acabou por ser concluído

mais como resposta burocrática, atendendo às exigências da SME, sem se consolidar como documento democrático que demandaria sua análise coletiva e proposição de ações para efetivação de acordos.

5.2. ANÁLISE DO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DO PPP A PARTIR DA PERSPEÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Como debatemos a partir da literatura da área, a construção do PPP pode ser democrática, burocrática ou mista, o que pode ser decorrente da vivência do conflito das aspirações democráticas que constantemente disputam espaço com as forças estruturais, burocráticas e neoliberais, estas últimas compreendidas por Paro (1999; 2016), Neto e Castro (2011) como lógicas gerenciais que subordinam os fins pedagógicos a metas de eficiência, produtividade e controle. A construção do documento no cotidiano escolar faz-se complexa e revela que as condições objetivas, por vezes, não permitem a efetivação de processos plenamente democráticos. Contrariando as narrativas simplistas sobre a democratização escolar, que confundem a existência de estruturas para o exercício da democracia dentro das escolas com práticas efetivas de poder compartilhado, percebemos que efetivar o processo democrático exige lutar tanto pela ocupação dos espaços institucionais formalmente disponibilizados quanto por novos *espaçotempos*¹ que permitam o trabalho coletivo e a compreensão dos processos necessários para a construção de uma escola democrática.

Como destacamos no trecho da entrevista com um dos gestores transcrito a seguir, é necessário destacar que os desafios, todavia, não passam simplesmente pela falta de reconhecimento da importância do documento, o qual é admitido como relevante para dar suporte e nortear as escolhas e práticas cotidianas da escola, mas se manifestam na (im)possibilidade de efetivação de estratégias que permitam envolver os diferentes sujeitos da escola na construção coletiva do documento como expressão da realidade e norteador do trabalho a ser desenvolvido.

A escola é uma escola bem nova. Esse é o primeiro PPP, é o PPP inicial que está sendo escrito. Mas na escola em que eu estava antes dessa, por exemplo, uma escola muito antiga, já existia esse documento, e eu acredito, mas isso é um achismo meu, [que] um pouco dessa iniciativa da secretaria foi porque nas escolas, pelo menos lá onde eu estava, era um documento meio que frio, meio que morto. Não era uma coisa que estava viva na escola, estava

¹ O termo *espaçotempo* (escrito junto e em itálico) é utilizado por pesquisadores, educadores e teóricos para destacar a unidade indissociável entre o espaço e o tempo em que as relações sociais, experiências cotidianas e práticas educativas ocorrem.

atualizado todos os anos, porque muda a equipe, muda o perfil, muda as crianças, tem que ser pelo menos revisto todo ano. Mas eu sinto que ele era uma coisa engavetada, a gente nem sabia onde estava... Quando falava de PPP, era uma coisa muito distante do dia a dia. [...] Então, quando a secretaria veio com isso, serviu para a gente lembrar dele e trazê-lo à tona. E aí, hoje, depois disso tudo, de toda essa trajetória, vim para a Escola, e lá na outra escola a gente só resgatou mesmo, a gente encontrou o PPP, e a gente sentou, foi lendo e foi mudando, teve que modificar muita coisa, ele estava muito antigo, mas a gente foi só modificando, assim, a parte mais técnica - quantos funcionários, os nomes dos funcionários, as crianças, enfim, as salas de aula, essas coisas. Mas depois que eu vim para cá, que a gente está começando do zero, é um outro olhar, já me deu uma outra abertura. [...] É muito importante, quanto mais a gente mexe nele, vai construindo do zero, a gente vai vendo que é o nosso norte, é o nosso embasamento, é aquilo que vai nos dar um suporte, um respaldo para tudo o que pode acontecer no dia a dia, para cada prática que a gente faz aqui na escola (G1).

Nesse sentido, a partir da experiência analisada nesta pesquisa, percebe-se que, mesmo quando a gestão opta por construir condições para que o PPP se realize de forma democrática e participativa, há limitações que se impõem ao processo. Entre elas, destaca-se a questão do *espaçotempo* destinado ao PPP e a falta de engajamento dos professores, que, embora reconheçam o PPP como documento instituído e que, portanto, deve ser apresentado à SME, não efetivam participação em sua construção, porque isso concorre com as demais demandas direcionadas à escola – aspecto observado e reiterado em diferentes entrevistadas.

[deveria ser] uma coisa genérica somente com informações básicas necessárias para o documento (P2)

[...] as pessoas estão fazendo isso porque são obrigadas a fazer (P9).

Na realidade, eu não tenho participado. Então, eu estou sem tempo e eu não participei. Eu estou participando no HTPC, agora abrir o documento? Eu não abri (P13)

[...] Eu não participo de HTPC. [...] Eu lembro que teve alguma coisa de mandala, eu acho que o pessoal participou, acho que é interessante. Porém, eu não vi isso se materializar em um documento que pudesse trazer essas informações [...] (P19).

Se cada um fizesse o que lhe coubesse, o que lhe é de responsabilidade, daria certo. Eu sei que não vai ser perfeito, não é questão de perfeição, mas, assim, quais são os meus desafios dentro de uma sala de aula, justamente com aquelas crianças que não têm referência? [...] Por exemplo, eu estou com duas crianças na minha sala que eles estavam até tentando. E a maioria que tem a dificuldade tem, claro, aquelas questões que precisam ser investigadas, mas tem outros que faltam... Por quê? Porque é muita dificuldade em casa, de água, de luz, doença, não tem uma rede de apoio, tem outro, porque eu não quero, entendeu? (P20)

Eu acho que [o PPP] é um documento oficial da escola. Em toda escola tem que ser construído. Não importa se a secretaria pediu ou não, ele tem que ser feito. Não importa se a secretaria pediu ou não, ele tem que ter uma data para a construção (P26).

[falando da demanda de construção do PPP pela SME] Tendo em vista outras experiências com as documentações, essa me pareceu um pouquinho mais focada na realidade de cada escola. Mas, ainda não temos o apoio ideal que a gente gostaria da secretaria para a elaboração desse documento tão importante. Então, a gente conta com algumas formações com o diretor e tudo mais, mas as formações junto com as demandas externas de documento e etc., mais as demandas da escola, permitem que a gente consiga elaborar um documento ideal e nem no prazo que eles determinam” (G1).

A maior dificuldade é a participação. Acho que nem participação, vou dizer comprometimento, na verdade. Acho que as pessoas participam, mas o comprometimento de realmente assumir a responsabilidade, analisar os documentos, fazer as leituras, isso não tem. São poucas pessoas que realmente assumem esse compromisso, essa responsabilidade e rever os documentos. Há uma participação na elaboração, mas pela participação que é obrigatória, não algo voluntário. Então, são os momentos que são obrigatórios. Agora, quando há uma exigência voluntária para ter uma leitura, isso eu acho que falta um pouco.

[...]

Quando fizemos no passado, no sábado letivo, uma reunião diretamente com o tema sobre o PPP, então o caso foi os princípios. Então, acho que isso facilitou organizar um tempo, se pensa sobre isso. Agora, o que dificulta [é] quando nós não temos esse tempo, né, quando tem formações, outros compromissos, outras demandas que vêm de dentro da [secretaria de] educação, para a escola também. Eu acho que é a questão do tempo, né, porque, como eu comentei na pergunta anterior, deixar para fazer isso de forma assim, voluntária, no outro tempo, realmente não tem muito retorno. Então, se não tiver um tempo direcionado, organizado para isso, acho que as coisas não caminham de uma forma adequada. Então, eu acho que é isso. É ter o tempo para se pensar sobre isso, com a equipe. Sobre as estratégias: Eu acho que é a escuta realizada pela parceria com a UFSCar, o projeto com a professora I5, a escuta feita pelas meninas da ACIEPE [GTC de 2024]. Eu acho que essa conversa individual, acho que ajudou bastante, porque, acho que, focou mais nas questões do PPP, a pessoa tem um pouco mais de liberdade. Então, essas entrevistas que foram realizadas, eu acho que ajudaram bastante, não só com professores, mas também com as crianças, com os funcionários... Também a questão dos vídeos gravados, a parte também dos registros realizados ao longo das entrevistas, eu acho que ajudou bastante para visualizar, ver que o processo está caminhando e também, a gente poder ver outras respostas, ver outras formas de pensar em escola. Então, acho que isso ajudou bastante. Esse lado também é individual. No coletivo, dividiu os professores em grupos, como foi feito no ano passado também, sobre os princípios [referência à reunião de dezembro de 2024], eu acho que cada grupo, grupos menores também, acho que deu o resultado, e também solicitar uma produção que foi feita da mandala. Então, solicitaram esse produto final. Eu acho que teve; deu o resultado.

[...]

A maior dificuldade é a participação. Acho que nem participação, vou dizer comprometimento, na verdade. Acho que as pessoas participam, mas o comprometimento de realmente assumir a responsabilidade, analisar os

documentos, fazer as leituras, isso não tem. São poucas pessoas que realmente assumem esse compromisso, essa responsabilidade de rever os documentos (G4).

Eu acho que o que facilitou foi conseguir manter um tipo de diálogo aberto, mas o que dificultou, que vem deste diálogo aberto, [...] é que a gente não pode mudar o conceito do outro, a gente tem a possibilidade de colocar na mesa e ele escolhe qual conceito ele vai seguir ou não. [...] Eu acho que quando a gente propõe alguma coisa, é pedir opinião, tentar sempre fazer no coletivo... O que também é perigoso, porque aí a gente corre o risco de correr na crítica pela crítica e não ter tarefa executada nenhuma... Mas, outra coisa que eu aprendi foi que, quando é dado um problema que vem com esse marinado de crítica e tal, é você jogar para o grupo a solução. (G2).

Retomando a fala de G1, de que “é muito importante [...] a gente vai vendo que é o nosso norte, é o nosso embasamento, é aquilo que vai nos dar um suporte, um respaldo para tudo o que pode acontecer no dia a dia, para cada prática que a gente faz aqui na escola”, e a fala de P9, de que “estão fazendo isso porque é obrigado a fazer”, evidencia-se certa crise de sentido. Se, por um lado, existe um esforço de ter um espaço para debate e o entendimento da construção do documento como norte para a atuação da escola, do outro temos a percepção internalizada de que se trata de um mero ritual burocrático, cumpridor de obrigações.

Nesse sentido, a falta de engajamento de parte dos professores, mencionada por G4, se agrava pela compreensão do PPP como um documento entregue prioritariamente para atender a exigências burocráticas da Secretaria, expresso, em parte, nos trechos transcritos anteriormente das entrevistas de P2, P9 e P26, que veem o documento como uma exigência já da rotina escolar. Como observa G2, tentar “sempre fazer no coletivo” traz o risco de as discussões se perderem em “crítica pela crítica”, sem que as tarefas avancem. Tal situação se agrava quando nem mesmo a própria Secretaria oferece condições objetivas para que a escola organize seus tempos e espaços de modo a viabilizar esse trabalho de forma coletiva. E a frustração gerada pelos impasses da discussão coletiva destacados por G2 culmina com o descompromisso e a baixa adesão dos professores ao processo de reflexão e participação.

Em 2025, quando a Secretaria Municipal definiu prazos para a entrega do PPP, a equipe gestora da escola se prontificou a organizar os tempos de trabalho coletivo vividos nos HTPCs, de modo que, processualmente, fossem debatidos e construídos aspectos fundantes do PPP, como os princípios pedagógicos, a concepção de escola, de ensino e de infâncias, além de identificar e construir práticas coerentes com esses fins. Contudo, a autonomia concedida configurou-se como limitada, conforme destaca G1, já que a flexibilidade conferida para a construção do PPP de acordo com a realidade local da escola é imediatamente contrariada e neutralizada pela manutenção de um rígido regime de temporalidade burocrática. A lógica dos

prazos impostos e inegociáveis, sobreposta às demandas cotidianas da escola, bem como à oferta de formação pela secretaria, de forma remota nos horários de HTPC, converte o processo de elaboração do PPP em uma tarefa executiva e não em espaço de reflexão coletiva.

Eles chamaram a gente lá, falaram sobre o documento, falaram sobre a legislação, o significado, eles trouxeram o professor [da universidade] para falar com a gente e dar uma espécie de curso de formação pequenininho para a gente lá na Secretaria. Mas eles não exigiram, eles falaram “olha, tem esse modo, tem esse, tem outros... O professor [da universidade] nos mostrou um dos caminhos que é possível para escrever o PPP, e depois deixou a gente muito livre para fazer da forma como a gente achasse melhor, de acordo com o perfil da nossa unidade (G1).

Mas, ainda não temos o apoio ideal que a gente gostaria da secretaria para a elaboração desse documento tão importante. Então, a gente conta com algumas formações com o diretor e tudo mais, mas as formações junto com as demandas externas de documento e etc., mais as demandas da escola, não [permitem] que a gente consiga elaborar um documento ideal e nem no prazo que eles determinam. O documento ideal é na perspectiva do coletivo, no conceito do que se pensa sobre PPP com a participação da comunidade escolar, pais de alunos, até por conta da nossa relação com a comunidade que é bastante deficiente ainda... Então, a gente está um pouquinho distante de construir o documento (G2).

Saviani (2018) destaca a racionalidade burocrática, que pode se sobrepor à lógica pedagógica, distorcendo os fins da ação. Como relata G4 no trecho destacado a seguir, foi necessário negociar o prazo. A pressão cumulativa do cronograma externo, somada à rotina extenuante da escola, funcionou como um vetor que prejudicou as estratégias de participação.

Quando a gente traz a elaboração, produção do PPP para ser elaborado no coletivo, que é um documento que exige estudo, que demanda tempo, discussões, elaboração de um texto, é um texto formal, é um texto de imensas participações, pensamentos e etc. As pessoas desistem porque dá trabalho e aí, lá atrás – quando nós tínhamos um professor que tinha se empenhado para produzir o documento, todo mundo reclamou que ele tinha elaborado e queriam fazer em conjunto, veio o conjunto, viram que dava trabalho e queriam só reformular o que tinha feito (G2).

Nós precisamos negociar a questão do tempo, do prazo que nós tínhamos [...] nós não conseguimos entregar no prazo.

[...]

Há uma participação na elaboração, mas pela participação que é obrigatória, não algo voluntário (G4).

A gente não tem tempo para esses momentos, sabe? São poucos os tempos que a gente tem, e para ser abordado como a gente estava fazendo antes, demanda tempo. E antes que eu falo assim, com mais interação, com mais sensibilidade e tal. Aí, e como tem que ser feito agora [...] fica maçante (P2).

Esse cenário revela o fosso existente entre a realidade vivida pela escola para a concretização de um processo coletivo e os princípios fundantes desse processo quando pautado pela perspectiva democrática, nos quais a gestão democrática e a qualidade social pressupõem condições de *temposespaços* dedicados à construção coletiva (Veiga, 2009; Santiago e Alves, 2014). A autonomia, portanto, mostra-se cerceada não apenas por mecanismos externos de controle, mas também pela configuração das prioridades e da percepção temporal no interior da própria escola, em que entregar o documento passa a ser a prioridade, ainda que sua construção não revele o desejo manifesto de abarcar um acordo coletivo.

A secretaria mandou um e-mail com o prazo até JULHO para a construção do PPP. – G1 falou que a equipe (G4 e G3) acha melhor escrever o texto aproveitando o que tem e mandar para a secretaria e finalizar ‘isso’. G1 demonstrou estar bem insegura com essa ideia, pois queria um processo democrático, mas o cronograma proposto anteriormente e reajustado pela secretaria (2 semanas - curto) inviabilizou que a construção estivesse pronta. Ela se mostrou insegura, pois não faz ideia do que os professores pensam e da constante necessidade de ela fazê-los se movimentar [sobre os movimentos da comunidade escolar nos GTs de trabalhos]. Na sua visão, os grupos passam a ideia de que é obrigatório, mas o objetivo era descentralizar e tentar fazer práticas mais colaborativas. Mas muitos professores têm resistência e não aceitam participar dos GTs. Essa resistência se estendeu para a festa cultural, tendo debates paralelos entre eles [professores] para não abrir a festa para a comunidade. Questões sobrecarregam a G1 (Diário de campo, 15 de maio de 2025).

Eles participavam, mas com pouca vontade. Escreviam duas linhas para entregar, começaram a falar assim: “a tarefinha que você me deu para fazer”. Não era para ser essa visão, que a gente está dando uma tarefa para você cumprir, você tem que entregar uma tarefa, não é isso! A gente está debatendo com pessoas adultas sobre um documento importantíssimo, entende? Não é “para vocês” – não é para mim, não é para G4, não é porque a gente quer, não é porque a gente gosta, não é porque a gente está mandando... É isso que eu gostaria que a gente partisse, quando eu falo a partir do mesmo ponto, de todo mundo entender e achar que isso é importante para si, para o seu trabalho aqui. Então, se eles tivessem essa mesma visão, “nossa, o PPP seria muito importante para o meu trabalho, eu quero muito fazer”, eu não precisaria pedir e montar estratégias, e ficar montando e toda hora mudando... Porque espaço tem para isso, eles têm HTPI, eles têm horário de especialista [...] enquanto cada um não se conscientiza – se autocriticar, e a gente entender que não é uma burocracia, é uma burocracia para eu colocar na minha gaveta porque eu quero e não tem a ver comigo - para me agradar [se referindo à gestão]... Porque aí entra também essa coisa pessoal que eu falei, “não gosto do modo da gestão, então eles estão pedindo, não vou fazer!” (G1).

Nas condições de produção vivenciadas pela escola, em que foram roubados os tempos coletivos para a construção do PPP, as estratégias que passaram a centralizar a tentativa de construção abarcaram informes nos HTPCs – depois da formação remota, e-mail institucional, grupo de WhatsApp e formulários com demandas ligadas à construção do PPP – como, por exemplo, a demanda da definição dos princípios eleitos pelo coletivo na reunião coletiva de 2024 (Figura 7). Essas estratégias se mostraram insuficientes para criar movimento de construção e deliberação coletiva, transformando o potencial debate pedagógico em uma sequência de interações desconectadas e respostas pontuais – ou ausência delas.

No HTPC, na semana passada, não foi possível avançar na discussão do PPP. G4 abriu novamente o arquivo da secretaria, faltam 9 pontos. Análise geral e base legal vão retirar do antigo documento. Missão e visão da escola foram retomadas no Word, lendo o documento antigo e vendo os princípios que foram elaborados através das mandalas. Os professores começaram a falar o que ele deveria escrever em cada princípio. G4 colocou um parágrafo retirado do documento antigo; P12 disse que a missão da escola era oferecer um ambiente seguro. Assim, eles foram costurando um parágrafo após outro, de acordo com o texto anterior, mas sem embasamento teórico ou referencial (não pesquisaram sobre, tão pouco escreveram ou encaminharam para a equipe gestora como combinado em um HTPC anterior – 12 de maio de 2025), reduzindo os princípios ao entendimento/significado da palavra (Diário de Campo, 02 de junho de 2025).

Olha, assim, o G4 colocou lá no grupo a minuta, pra gente ler e dar sugestões, mas eu te confesso que eu não li, entendeu? Então, tive acesso ao texto, mas agora eu falhei em me inteirar, sentar e ler mesmo. Até pela correria... falta de tempo. Ele [diretor] solta alguns formulários mesmo, mas eu acho que eu não respondi nenhum, porque eu esqueço” (P16).

Antes eu já tinha colaborado, agora, nessa outra parte desse processo, por conta de algumas ausências e também por conta da demanda, eu acabei, sabe, deixando de fazer (P20).

Figura 7: Solicitação de definição dos princípios para debate coletivo posterior

Prezados professores, 28 de abril de 2025

Como sabem, nossa escola está passando por uma fase de construção e reconstrução, significações e ressignificações, ajustes e reparos, para chegarmos a um ideal possível. É a fase de adubar e regar, a semente que já foi lançada em uma terra fértil e promissora.

Na prática, trata-se de um processo minucioso de observação e autoavaliação das práticas, escuta ativa, ponderações, propostas e ações, no sentido de construirmos, no coletivo, uma identidade que, de fato, represente a escola, priorizando uma base sólida que suporte as ações que movem nosso cotidiano. Até aqui, foram realizadas escutas, da equipe escolar e das crianças, além de alguns momentos de debate, que nos permitiram chegar aos **princípios norteadores**. Agora, o próximo passo, é analisarmos os conceitos que caracterizam estes princípios, a fim de chegarmos a um consenso. Assim, solicitamos que considerem as seguintes proposições:

1. Que cada participante apresente sua concepção teórica acerca de cada um dos princípios escolhidos. Por exemplo:

Princípio	Concepção teórica (o que eu entendo por)
Respeito	Entendo o termo respeito, segundo a concepção de John Rawls, em sua obra <i>A Theory of Justice</i> (1971) (...) >> resumir, brevemente, a definição e justificar por que a escolheu.

O registro poderá ser realizado pelo formulário (link do formulário) , ou, manuscrito e entregue na direção, até o dia 09/05. Vocês podem utilizar os espaços de HTPI e HTPL para

2. Para o próximo encontro coletivo, no dia 12/05, a ideia é que nos reunamos em grupos e, nos diferentes grupos, serão discutidas as diferentes concepções de cada princípio. Após as considerações, cada grupo apresentará sua síntese ao coletivo e um escriba irá registrar a concepção final diretamente no documento vivo, que está disponível no drive da escola (link do documento).

FONTE: Documento da escola disponibilizado para a pesquisa, 2026.

Esses elementos revelam a fragilidade do processo e a persistência de uma cultura de delegação (Sacristan, 1999), na qual a responsabilidade pela construção do PPP recai sobre alguns poucos da comunidade escolar, enquanto a maioria permanece à margem, por falta de tempo, canais adequados de acesso a informações, ou estímulo significativo. Como Santiago e Alves (2014) destacam, o principal mecanismo da gestão democrática é a participação, sendo exigência para a construção de um PPP que se efetive como instrumento desse modelo de

gestão. Assim, ainda que como resposta à falta de *tempoespaço* para o debate e construção coletiva do PPP, as estratégias implementadas, longe de serem um detalhe operacional, condicionaram negativamente o processo, incentivando práticas que, ironicamente, reproduziram o distanciamento e o formalismo que a decisão tomada pela construção democrática do novo PPP pretendia superar.

A combinação entre a percepção do documento como uma exigência a ser atendida, a falta de *espaçotempo* para o envolvimento do coletivo e a pressão por atender os prazos burocráticos de entrega final do documento, conjuntamente, incentivam a produção de um documento formalista, em detrimento de um documento reflexivo coletivo. Entretanto, isso não deve ser entendido como retrato do que foi o processo, tendo em vista todo o movimento empreendido para que o PPP fosse construído de forma democrática e os esforços e tentativas da equipe gestora em envolver, ainda que não todo o coletivo da escola de forma mais contundente, ao menos os professores no processo de (re)construção do documento.

Nesse sentido, uma construção democrática autêntica do PPP, como debate Veiga (2009), requer envolvimento de todos os interessados, de forma que todos possam e devam contribuir para sua construção, avaliação e execução. Todavia, o processo de escuta de todos os segmentos da escola, somado ao planejamento e efetivação da reunião coletiva em dezembro de 2024 e à tentativa de continuidade do processo em 2025 a partir de ações planejadas, não pode ser apagado pelos desdobramentos vividos até a entrega do PPP 2025 à secretaria. A finalização da minuta do PPP de 2025, consolidada pelo diretor da unidade, não deslegitima o caminho democrático sonhado e planejado.

O encontro coletivo de dezembro de 2024, que culminou na construção das mandalas de princípios norteadores, mencionado pelo professor P 19 no trecho transcrito anteriormente, representa um esforço concreto por acordos coletivos sobre o horizonte a ser perseguido pela escola, o que coaduna com a ideia de qualidade negociada defendida por Bondioli (2004), para quem as diferentes visões buscavam um horizonte comum. Esse aspecto foi evidenciado na fala destacada a seguir, do gestor G1, para quem o desejo pelo trabalho coletivo e partilha de poder eram realidade, havendo a tentativa de que o documento fosse construído com esse espírito, associado também à tentativa de organização de grupos para a proposição e desenvolvimento de ações importantes para a escola.

Não está todo mundo no mesmo ponto para partir dali. Cada um tem uma concepção, cada um entende, está entendendo o PPP de uma forma. A grande maioria continua com essa visão de que não é tão importante esse documento, de que é mais uma burocracia que vai ficar engavetada, então eles não colocam... não têm esperança nesse documento e não têm engajamento, nem

vontade, nem motivação para participar, entende? Eu vejo isso como um fator dificultador para a gente escrever, para a gente construir, na verdade, esse documento. E o que a gestão quer e o que os professores querem é diferente, porque a gente participou de toda essa formação, de todo esse movimento, e os professores não. Era para a gente trazer. Era para cada um levar para sua unidade e sensibilizar sua própria unidade, mas eu não sei como foi feito aqui, eu não sei... [Referindo-se à ação no ano anterior à sua chegada na escola] Eu sinto muita dificuldade nisso, cada um está entendendo de um jeito, as pessoas estão desmotivadas, não querem participar. E a gestão, a gente gostaria que fosse construída mesmo, cada linha, cada escrita, cada tema do PPP fosse debatido com eles, fosse construído mesmo pelo que cada um acha, o que cada um pensa, baseado nisso, para que a gente chegasse num comum, sabe?!, num consenso, mas assim, não dá certo. A gente tenta de um jeito, aí não dá certo, a gente vai para o outro caminho e não dá certo... (G1).

O esforço de construir um documento democrático, limitado pelas condições efetivas para seu desenvolvimento em *espaçostempos coletivos*, corrobora para a consolidação de um terreno de intenções frustradas, distanciando os atores escolares e impedindo a possibilidade de construção de um engajamento coletivo que permita a construção do PPP com e para todos. A equipe gestora, que inicialmente buscou se mobilizar para mediar as discussões e socializar as propostas, ao final se mostrou vulnerável, carregando muitas incertezas quanto à sustentabilidade do processo.

A gente tenta de um jeito, aí não dá certo, a gente vai para o outro caminho, não dá certo, a gente vai para o outro, não dá certo. E eu ouvi esses dias de uma professora, que talvez o nosso erro esteja exatamente nisso, de ficar considerando muitas possibilidades e a gente acaba se perdendo e o prazo vai passando e o documento vai ficando um movimento maçante e chato e as pessoas vão dispersando (G1).

Essas evidências reforçam a necessidade defendida por Vasconcellos (2018) de condições concretas para uma construção verdadeiramente inclusiva, que supere a fragmentação e integre todos os atores da comunidade escolar em torno de um objetivo em comum. Elas reverberam as preocupações teóricas de Veiga (1995; 2003), Vasconcellos (2004; 2018) e Paro (1999; 2016), sobre os limites da gestão democrática, quando a participação está restrita aos espaços que, embora coletivos, como o HTPC, não se efetivam como tal mediante o cumprimento de pautas definidas verticalmente, sem espaço para o planejamento local.

Enquanto a participação real é defendida por Demo (1988) como processo sociopolítico de conquista progressiva intrinsecamente ligada à emancipação da sociedade civil e ao acesso a direitos e poder, o autor alerta para o fenômeno da “farsa participativa”. Esta, representa o esvaziamento do processo democrático, no qual os canais de diálogo tornam-se meros instrumentos de legitimação da burocracia estatal, sem transferir autonomia real aos sujeitos.

No cotidiano escolar, evidencia-se essa ‘farsa participativa’ quando o processo coletivo se reduz à mera formalidade, privilegiando a forma sobre o conteúdo e reproduzindo uma simulação que desmobiliza a comunidade escolar. Segundo o Demo (1988), o planejamento pode tornar-se apenas expediente para evitar a efetiva participação das bases, configurando-se em uma estratégia de desmobilização.

Embora Paro (2016) não utilize esse termo específico, aborda dinâmicas semelhantes ao criticar a gestão escolar burocrática e autoritária, denunciar o caráter meramente formal da participação em conselhos e assembleias, e defender que a gestão democrática exige efetiva deliberação coletiva de toda a comunidade escolar. Assim, a participação tem seu potencial deliberativo esvaziado, como salienta Veiga (2009), impedindo a construção do planejamento participativo que emane da identidade da escolas e corroboram com as estratégias de ação da escola.

Como destacado anteriormente em fala transcrita do gestor G4, “*Acho que as pessoas participam, mas o comprometimento de realmente assumir a responsabilidade, analisar os documentos, fazer as leituras, isso não tem. São poucas pessoas que realmente assumem esse compromisso, essa responsabilidade e rever os documentos.* O que a equipe gestora interpreta como falta de “comprometimento” revela, sob a ótica de Demo (1988) a ausência da participação como conquista, uma vez que o processo não conseguiu transformar a exigência burocrática externa em um problema pedagógico interno capaz de mobilizar a comunidade à efetiva participação. A “farsa participativa”, portanto, não é apenas um mero teatro de má-fé, mas o resultado desencadeado por muitas fragmentações durante a mobilização para a escrita do texto para compor o PPP, que seguiu um modelo organizacional no qual se confunde adesão formal com envolvimento substantivo.

Ainda que existissem esforços da equipe gestora, a lógica da “farsa participativa” se manifesta produzindo um documento frágil, no qual a forma (reuniões e preenchimentos de formulários online) sobrepõe o conteúdo (a reflexão e o compromisso). Paro (2016), ao criticar a participação meramente formal e a gestão burocrática na escola, oferece subsídios para a compreensão desse fenômeno, gerando um documento desprovido de força orientadora – como pode ser observado na fala de P9, no trecho transcrito a seguir:

A construção do PPP é fundamental para a gente poder direcionar o nosso trabalho, olhar o que a gente já tem e seguir adiante. Entretanto, parece que muitos professores que estão há mais tempo já estão cansados de dizer coisas óbvias. Os professores novos normalmente são temporários, então não têm um vínculo com a comunidade, e os mais críticos acabam, não digo cansando, porque quem gosta da luta lutará sempre, mas de perceber que, infelizmente, é infrutífero. Eu, por exemplo, me afastei dessa discussão, porque percebi

que ela não é uma discussão só para fins de preencher e construir o PPP... - Porque eu acho que estão tentando fazer um PPP de fato que não seja um mero documento frio. Mas a falta de objetividade, a falta de pegar tópico por tópico, discutir, olhar a realidade... Parece que sempre que a gente vem, despejam informações, muitas informações, e aí a gente não consegue fragmentar e escrever [...].” (P9)

Esta fala identifica dois grupos com relações distintas e igualmente preocupantes em relação ao processo: os professores que estão há mais tempo na unidade escolar e que, em sua perspectiva, se sentem “cansados” pela repetição de “coisas óbvias”; e os que chegam na unidade escolar a partir de contratos temporários e, portanto, não criam vínculo institucional. O próprio afastamento de P9 é sintomático, pois não se afasta por descrença no processo que a equipe gestora intenciona construir – “estão tentando fazer um PPP de fato”, mas pela ineficácia do método. Destaques da “falta de objetividade” e “despejo de informações” apontam para a ausência de uma mediação pedagógica capaz de converter a complexidade da realidade escolar em tópicos deliberáveis. Isso porque, como destaca Luck (2009), a gestão democrática deveria abarcar a dimensão pedagógica, cuja competência é justamente facilitar os processos de reflexão e construção coletivas.

Como debate Vasconcellos (2018), a conversão da realidade em tópicos deliberáveis é o cerne dos movimentos de planejamento. Sendo assim, a dificuldade revelada reflete o desafio da adoção de metodologias claras de problematização e sistematização, o que, no caso analisado, poderia ser bastante promissor se o planejado pela equipe gestora tivesse condições para ser efetivado, considerando o impedimento a partir dos atravessamentos dos HTPCs pelas imposições de pauta pela SME. Esse aspecto, como evidenciado no trecho a seguir, da entrevista da professora P9, pode corroborar para uma sensação de demasiada demora de efetivação do objetivo almejado.

Esse PPP, se sair, a ideia inicial, acho que de todo mundo, é que seja um documento diferente de todas as escolas, pro bem. Mas de fato, ele vai ser diferente de todas as escolas, mas como tudo que acontece nessa escola, vai ser pior. Vai ser pior, porque ele vai levar muito tempo e, se bobear, quando ele estiver ficando pronto, vai vir outra determinação e vai mudar tudo de novo. E as pessoas estão cansadas. A prática pedagógica aqui não funciona (P9).

Além da complexidade vivenciada nos caminhos possíveis para a construção do PPP na escola, que enfraquece o coletivo, a postura evidenciada por P9, mas observada em um grupo de professores da escola, revela certa profecia autorrealizável de que “tudo que acontece nessa escola vai ser pior”. Manifesta-se de forma mais efetiva na entrevista de P9. Essa postura

foi observada durante nossa pesquisa em outros momentos, como resposta a várias iniciativas da equipe gestora para a continuidade do trabalho.

Não cabe ao presente trabalho buscar desvendar as razões que efetivam essa postura, mas é importante destacar que ela colabora com o enfraquecimento do senso de agência coletiva. Se todo esforço de construção está fadado a não se efetivar, o engajamento nas ações propostas se torna um investimento irracional. Consequentemente, a recusa em “se propor ajudar” deixa de ser interpretável como apatia ou resistência individual, podendo ser compreendida como estratégia de autopreservação.

Isso é corroborado pelo entendimento de que as prioridades são outras, pois, frente às emergências socioeconômicas da comunidade atendida pela escola, o que deve receber prioridade de ação não é a elaboração coletiva do PPP, como pode ser observado no trecho da entrevista da professora P12, a seguir, mas as urgências cotidianas. Esse aspecto, somado à fala de P21, que questiona quais seriam as ações esperadas para os diferentes segmentos a partir do PPP-2025, revela certo distanciamento do processo de produção coletiva dos horizontes e plano de ação da escola. Tanto o entendimento de que as prioridades são outras quanto de que se esperaria que o documento, produzido por outros, delegasse ações a serem cumpridas, revelam a percepção de não pertencimento à construção do documento, revelando fragilidade no processo de participação.

Não, não, porque a prática aqui nessa escola, com essa comunidade, está além do PPP. Ela precisa mesmo das nossas atitudes com a necessidade das crianças. Então, PPP, você acaba esquecendo, entendeu?! Claro, tem uma característica da nossa comunidade, a gente prepara as nossas atividades em cima, mesmo assim ainda a atitude da comunidade é muito mais de uma carência efetiva, entendeu? [São as questões] que nós temos que lidar todo dia, e [a carência] econômica com o que a gente está lidando a todo momento. Eu não sei, a gente acaba deixando algumas coisas de lado pra poder atender outras necessidades que são a violência... essas coisas (P12).

Eu não li, eu não li. É lógico que eu não li todas as linhas, nem consigo enxergar todas as linhas, mas deu para perceber que não havia ali um plano de ação. Bem, nós temos um plano de ação, mas não temos ações intermediárias para chegar. Então, tinha lá uma ação, mas e agora?! Saindo daqui, amanhã de manhã, quarta -feira - não, terça, né?, qual é a minha parte nisso? O que você espera de mim? O que vocês esperam de mim para que eu ajude na execução dessas ações? Então, é isso aí. Eu estou falando dessa ligação. Não é realidade, mas é a execução imediata. Está tudo escrito lá, está tudo bonitinho e tudo, como eu disse, talvez alguma ação, mas na questão de indisciplina, mas qual é minha parte disso? O que vocês esperam? Qual é a hora? Você jogou na sala de aula? A partir de agora, você começa a virar todo mundo para trás! Você só vai dar aula em pé! Agora você vai começar a ministrar aulas em francês na sala! Não sei... Qual é a minha parte? E qual é a parte da gestão? Qual é a parte dos outros servidores? O

que cada um realmente vai fazer especificamente? Na hora do “vamos ver” está você novamente com as crianças (P21)

A visão da falta de prioridade na construção do PPP, somada à expectativa de que um documento produzido por outros e que não foi lido por completo determinasse ações a serem desenvolvidas, revela desconhecimento da natureza do projeto. A aparente resistência à reflexão teórica se transforma num sintoma visível do abismo entre planejamento idealizado e a gestão do caos real, abismo que o próprio processo de construção do PPP mostrou-se incapaz de transpor.

A fala de P21 revela que, mesmo após um longo processo de revisão e construção, o PPP permanece como um plano sem operacionalidade. Haja vista a demanda do acordo de ações a serem desenvolvidas pelos diferentes sujeitos, parece um equívoco achar que seria legítimo que essas pudessem ser propostas sem que as devidas negociações coletivas fossem efetivadas. A definição de “ações intermediárias”, com distribuição de responsabilidades, é essencial, mas isso não pode ser efetivado, dentro de uma perspectiva democrática, sem processos negociados que legitimem as ações propostas.

Os destaques feitos por P21, como virar todos para trás, dar aula somente em pé, ou na língua francesa, desnudam certo absurdo de se esperar que um texto, feito por outros, se transforme em mudança prática e defina as ações que devem ser acatadas e efetivadas pelos sujeitos da escola, corroborando o alerta sobre a “farsa participativa” na qual a participação se reduz à legitimação do poder, sendo necessário superar a participação meramente formal e construir uma participação substantiva, já que a gestão democrática não se realiza sem uma resposta coletiva aos desafios da escola.

5.3 DEMOCRÁTICO, BUROCRÁTICO OU MISTO? – A CONCRETIZAÇÃO TEXTUAL DO PPP-2025 EM RELAÇÃO AO PROCESSO VIVIDO

Entregue para a Secretaria de Educação em 4 de agosto de 2025, a minuta do PPP configura-se como produto textual das tensões vividas desde agosto de 2024, quando a secretaria solicitou a revisão do documento pela escola. Mais que um documento final, materializa em sua forma e conteúdo o embate entre o ideal democrático sonhado, as condições objetivas e as pressões burocráticas enfrentadas.

O documento foi apresentado em uma estrutura formal e enxuta, diferentemente dos documentos anteriores com mais de 400 páginas, contendo somente 12 páginas. Organizado

em seções administrativas típicas: histórico da escola, diagnóstico, princípios norteadores, objetivos, metas e considerações finais, a linguagem utilizada predominante é a impessoal e prescritiva, recorrendo a construções como “a escola deve promover” ou “cabe à gestão assegurar”. A minuta realiza um movimento ambíguo de incorporação e diluição das vozes da comunidade. Por um lado, menciona o processo de escuta, registrando que “as famílias e crianças sonham com uma escola acolhedora, segura e com espaços de brincar” (Minuta, 2025, p. 4); por outro, essa menção é genérica e desconectada de ações concretas, visto que o “sonho” das crianças por “brincadeiras pintadas no chão do pátio”, documentado nas oficinas de 2024, é transformado na meta vaga “humanizar os espaços comuns da escola” (Minuta, 2025, p.8).

Essa opção pela forma padronizada e pela linguagem prescritiva contrasta com o tom identitário e coletivo buscado no encontro de dezembro de 2024, que utilizou a construção de mandalas para construir os princípios da escola coletivamente a partir dos elementos levantados a partir da escuta dos diferentes segmentos. A própria formatação do documento, sendo um texto linear em fonte padrão, apaga a dimensão visual e simbólica que o grupo havia experimentado a partir dos processos de escuta e de trabalho com as mandalas.

O documento padronizado atua como uma força homogeneizante. A descrição do território na minuta, por exemplo, limita-se a dados socioeconômicos padrão e genéricos, como “composta por famílias que residem em uma região de vulnerabilidade social, o que impacta diretamente a dinâmica familiar e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes” (Minuta, 2025, p.5), apagando a análise crítica e singular da realidade do entorno social da escola, como explicitado pelo membro da equipe gestora G2 quando fala contra a padronização e em favor da especificidade da escola como localizada em uma “periferia urbanizada”:

[...] esse documento vem como uma proposta da secretaria para a rede, na tentativa, talvez, de estruturar um documento homogêneo para a rede toda. [Mas a rede tem] realidades totalmente diferentes, e, se tratando da Escola, ela destoa de todas. Parece que mesmo que a gente esteja na comunidade e tenha mais três unidades grandes dentro deste contexto da baixada, a Escola ainda é diferente. Sendo um bairro muito recente, é muito contraditório: periferia urbanizada. Tem gente que vem de fora, eu ouvi isso de uma pessoa de algum lugar - não lembro onde, mas que dizia que a cidade não tinha favela, porque era tudo asfaltado. Mas qual o conceito de favela? É um morro? É um morro de eucalipto que às quatro horas da tarde é frio e é casa de frente para outra, com esgoto a céu aberto, isso é favela? Quando a gente pensa na comunidade, que bom que a gente tem asfalto, mas, a gente olha essa estrutura, esse conceito estrutural, mas não foca no conceito social, na presença do tráfico, na maior parte da população preta, mulheres mãe-solo, maior parte dependendo de ONGs e benefícios do governo [tem diferença em relação às outras escolas da rede] e a secretaria de educação nunca considerou (G2).

O formato pré-determinado suprimiu no documento a reflexão da identidade única da escola, esvaziando a possibilidade de ação que poderia ser planejada para aquela realidade em particular. O desejo de construção de um PPP democrático, que pudesse revelar a realidade, assumir suas limitações e sonhar com sua superação a partir de um horizonte negociado coletivamente e com ações para tal definidas, foi, no processo, perdendo força.

A análise da minuta de 2025 à luz das características de PPPs democráticos, burocráticos ou mistos, sintetizadas no Quadro 3, apresentado na Seção 2 a partir das obras de Paro (2000; 2016), Veiga (1995) e Vasconcelos (2004; 2019), confirma seu enquadramento como um documento de caráter predominantemente misto, com um viés burocrático-regulatório, visto que, embora abarque enquanto processo de produção o movimento iniciado em 2024, com características democráticas – o qual visava o envolvimento e participação de todos, assim como assume como fundamento os princípios democráticos – revela uma lógica de controle e adequação (Oliveira, 2015), aproximando-o do tipo burocrático. Essa análise decorre não apenas do exame textual da Minuta de 2025, mas do contraste entre seu discurso normativo e as dinâmicas observadas, registradas em diário de campo, e manifestadas nas falas durante as entrevistas semiestruturadas.

Neste sentido, no que se refere ao fundamento do documento, a minuta apresenta uma declaração de princípios alinhada a uma concepção democrática e integral da educação, afirmando que a escola assume “o compromisso com a formação integral do sujeito de direitos, potente, criativo, crítico e participativo” (Minuta, 2025, p.4) que, em tese, alinha-se à concepção defendida por Veiga (1995) para a orientação do PPP. Contudo, esse discurso é tencionado pela lógica gerencial que permeia a estrutura do documento, evidenciada em metas quantitativas como “reduzir em 20% os registros de conflitos” (Minuta, p.8, 2025), sem uma abordagem mais qualitativa, com dados provindos da análise da realidade local. Essa dualidade reflete a tensão vivida no processo, visto que a busca por uma identidade pedagógica própria esbarrou na exigência da secretaria por enquadrar o PPP em indicadores mensuráveis e formato padronizado, conforme relatado nos registros sobre as pressões por prazos e a oferta de modelos homogeneizantes.

O processo de elaboração, por sua vez, evidencia a natureza complexa da construção, ilustrando a aproximação do PPP a uma configuração mista. Inicialmente, a partir do trabalho desenvolvido no GTC – no âmbito da parceria escola-universidade – implementou-se um amplo processo de escuta que envolveu as crianças, as famílias, os professores e os funcionários, materializado em ações como a “Caixa dos Sonhos”, as entrevistas e a construção de mandalas de princípios no encontro coletivo efetivado após processo de negociação da

escola com a SME, em dezembro de 2024. Potente e desejoso da participação e envolvimento do coletivo, esse processo foi sendo gradativamente enfraquecido pelas condições concretas vividas pela escola nos primeiros meses de 2025, em que enfrentaram a rotatividade docente, a falta de *espaçotempo* para o trabalho coletivo e a resistência liderada por um grupo de professores às ações propostas pela equipe gestora, movimento que teve seu ápice no HTPC de maio de 2025, no qual a equipe gestora propôs a retomada do trabalho de reelaboração do PPP mediante o prazo imposto pela Secretaria, sendo surpreendida com o posicionamento de um grupo de professores que propôs abandonar a construção reflexiva e simplesmente ‘limpar’ o documento anterior de forma a adequá-lo ao exigido pela SME. A decisão coletiva de dissolver os grupos de trabalho e retomar o texto antigo, a partir de um *checklist* burocrático ratificado por uma votação conduzida às pressas e à revelia da equipe gestora, simbolizou a vitória da racionalidade instrumental sobre a deliberação democrática.

Quanto à finalidade, a Minuta Final afirma a intenção de “promover uma educação de qualidade social, com equidade e participação” (Minuta, 2025, p.3), alinhando-se ao horizonte de uma escola transformadora, todavia, na prática, a finalidade imediata que orientou a conclusão do documento foi a de cumprir uma exigência administrativa no prazo estipulado, ainda que a intencionalidade inicial, e mantida pela equipe gestora até o HTPC de maio de 2025, fosse de cunho formativo e político. Tensionamento bastante claro durante nosso processo de observação e pelas entrevistas efetivadas com os profissionais da escola.

A natureza do documento resultante acabou por se consolidar como “processo silencioso que resulta em um produto final” (Paro, 2000). No caso estudado, elaborado pelo diretor durante o recesso de julho de 2025. Sem menção clara ao processo vivenciado para a retomada do documento, observamos na seção “Princípios Norteadores da Escola” os princípios levantados no encontro coletivo de dezembro de 2025, todavia sem referência ou explicitação ao processo vivido coletivamente que visava a elaboração democrática do documento.

Com suas 12 páginas de estrutura formal – histórico, diagnóstico, princípios, objetivos e metas, organizadas em uma linguagem impessoal e prescritiva. Declarações como a de “ser uma escola de referência na comunidade” (Minuta, 2025, p.8) e a meta de “promover uma cultura de paz” (Minuta, 2025, p.10) exemplificam esse caráter normativo. Nesse formato, a minuta assemelha-se mais a um documento estático e menos ao registro vivo vinculado a um “processo contínuo de ação-reflexão-ação” (Freire, 1987). O diário de campo do processo de observação revela que a proposta inicial do PPP democrático, representado simbolicamente nas

mandalas construídas coletivamente em dezembro de 2024, abriu espaço a um modelo textual linear e padronizado, compatível com as expectativas da secretaria.

Quanto à tomada de decisão, embora a equipe gestora tenha demonstrado intenção de descentralizar as discussões, organizando os HTPCs em grupos de trabalhos temáticos e propondo rodas de conversa, a pressão temporal e a resistência de parte do corpo docente levaram a uma recentralização. A comunidade escolar foi, portanto, consultada, mas não exerceu poder deliberativo substantivo sobre a construção final do texto em decorrência dos movimentos vividos.

No texto finalizado do PPP-2025, a relação com a prática é marcada por certa desconexão, característica do tipo misto com viés burocrático, já que, mesmo presente, não se apresenta como efetivamente integrada à realidade. Na minuta, por exemplo, a aspiração das famílias por “mais comunicação e participação”, recolhida na ‘Caixa dos Sonhos’, aparece genericamente no texto como “fortalecer os canais de diálogo com a comunidade (Minuta, 2025, p.9), sem a explicitação do que significa ou de mecanismo e estratégia para operacionalizar ações para esse fim. O texto apresentado registra o desejo, mas não assume o compromisso operacional de realizá-lo, mantendo-se no plano do discurso, sem um plano de ação, cronograma ou definição de responsabilidades que pudessem indicar a concretização de alguma ação nesse sentido. Paralelamente, problemas reais e recorrentes do cotidiano, como episódios de violência física e verbal entre alunos - amplamente discutidos nos HTPCs, são silenciados no texto oficial.

Por fim, o papel da avaliação no PPP da escola é alinhado a uma lógica de *accountability*. A única menção à avaliação na minuta refere-se ao “acompanhamento bimestral das metas” (Minuta, 2025, p.11), reduzindo-a a um instrumento de verificação de cumprimento de indicadores quantitativos. Vasconcellos (2004, 2019) e Veiga (1995) defendem, para o PPP democrático, uma avaliação processual, diagnóstica, formativa e institucional participativa, que retroalimente o ciclo ação-reflexão-ação. A ausência total de referências a processos de avaliação institucional, ou outros mecanismos que permitissem reflexão sobre a prática e reorientação do projeto, consolida seu caráter regulatório e controlador, afastando-se do princípio de avaliação como prática dialógica e formativa, essencial para a manutenção de um PPP democrático e vivo, com potencial emancipatório e formativo.

A análise dos elementos anteriormente indicados demonstra que a Minuta Final de 2025 é a materialização textual de um impasse democrático. Ela não é um mero “documento de gaveta”, pois carrega, ainda que de forma tímida, os ecos das escutas realizadas e das tentativas de construção coletiva, no entanto, está longe de ser um documento democrático, como

inicialmente almejado pela equipe gestora e demais participantes do GTC. Estruturado em formato burocrático, silenciador dos conflitos e desprovido de operacionalidade concreta, o documento encapsulou as vozes levantadas no processo de escuta da comunidade escolar em uma linguagem genérica e não explicitamente comprometida com a continuidade das negociações essenciais para a construção coletiva de um horizonte comum. Seu processo não espelha uma perspectiva meramente burocrática, contendo intenções e ações democráticas, mas não se consolidou nessa perspectiva e nem teve o registro de suas iniciativas marcado no documento oficial de forma mais contundente e aprofundada. O resultado foi um documento institucional que espelha a disputa entre a construção coletiva democrática e a regulação administrativa burocrática.

6 ÚLTIMAS PALAVRAS: O QUE A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, AS ENTREVISTAS E OS DOCUMENTOS REVELAM?

Essa investigação buscou analisar o processo de (re)construção do PPP em uma escola pública municipal no interior paulista que, ao receber a demanda de revisão pela Secretaria da Educação, optou por um caminho inicialmente democrático. Preocupada em compreender como a escola se mobilizou para a (re)construção do seu PPP frente à demanda da secretaria e quais estratégias de mobilização foram pensadas para o envolvimento do coletivo, efetivamos observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Conforme delineado em nossos objetivos específicos, nosso olhar buscou entender as estratégias adotadas, a natureza da resposta à demanda da secretaria e os desafios e potencialidades experienciados nesse percurso. Ao final de nossa investigação, é possível afirmar que o desenvolvimento do processo revelou tensões e contradições inerentes à realidade escolar investigada.

Em relação às estratégias assumidas pela escola para a (re)construção do seu PPP, a pesquisa permitiu mapear um conjunto de ações que transitou entre a intencionalidade democrática e a adaptação às pressões burocráticas, permeadas pela falta de condições objetivas para o desenvolvimento de ações que mobilizassem o coletivo à participação. Inicialmente, a escola, por meio do GTC efetivado na parceria escola-universidade, implementou um amplo processo de escuta dos diferentes segmentos (crianças, professores, famílias e funcionários), utilizando dinâmicas participativas como o uso de recursos audiovisuais, a “Caixa dos Sonhos” e o café com as famílias. No encontro coletivo de dezembro de 2024, a construção de mandalas de princípios simbolizou o ápice dessa busca por acordos negociados em processos de reflexão coletiva com participação coletiva, ainda que limitados ao grupo de professores pela impossibilidade de envolvimento pleno de todos os segmentos. Processo continuado em 2025, a equipe gestora tentou operacionalizar essa intenção por meio do planejamento de HTPCs, com pautas voltadas à reconstrução do PPP, e criação de Grupos de Trabalhos temáticos (GTs) – estratégias que visaram à descentralização e corresponsabilização no processo de construção do documento. Contudo, como a análise demonstrou, essas estratégias foram progressivamente minadas pela falta de *espaçotempo* de trabalho coletivo, assim como outras questões relacionadas ao grupo de professores, sua percepção sobre a realidade da escola e descrédito nos processos coletivos, além da rotatividade desses profissionais.

A análise empreendida permite questionarmos se os obstáculos para a construção democrática do PPP são eventos isolados, genuínos da escola, ou componentes de um círculo estrutural de inviabilização que se inicia com a burocracia da secretaria, que impõe uma lógica de tempo escasso e nega a singularidade do território, reproduzindo uma racionalidade gerencial que subordina o pedagógico ao administrativo (Neto e Castro, 2011). Acreditamos que seja um misto dos dois, em que características locais são insuficientes para a construção de um enfrentamento aos processos não democráticos, assim como esses processos condicionam e atrapalham as iniciativas locais.

Neste sentido, a resposta às demandas da Secretaria se configurou como um movimento ambíguo, que culminou na produção de um documento de natureza mista, com predominância de viés burocrático-regulatório. A análise do PPP-2025, nossas observações registradas no diário de campo e as entrevistas efetivadas mostram que, apesar do compromisso inicial da equipe gestora com uma construção coletiva e significativa e de um planejamento efetivado nesse sentido, a falta de *tempo espaço* a efetivação do planejado, a pressão dos prazos, o formato homogeneizante exigido pela Secretaria e a resistência interna de parte do corpo docente conduziram a um gradual esvaziamento do processo democrático.

A pressão do prazo final, comunicada por e-mail, funcionou como gatilho que desencadeou uma situação que catalisou a racionalidade sobre a natureza do PPP – o episódio do encaminhamento de votação para mudança da estratégia para reconstrução do PPP, sendo a ruptura final com as tentativas democráticas realizadas. Esse episódio não foi um mero desvio, mas a materialização concreta da “farsa participativa” (Demo, 1988), na qual a pressão burocrática transforma o ideal da construção coletiva em um ritual vazio e conflituoso, centrado no cumprimento de uma tarefa administrativa e não na elaboração de um PPP democrático.

Assim, a construção mediante todo o processo vivenciado pela escola pode ser compreendida como mista. Embora a finalização tenha acabado por se efetivar como entrega burocrática, centralizada em um dos integrantes da equipe gestora, é importante ressaltar a tentativa iniciada pela equipe em busca de mediar as ações e promover espaços para a reflexão dos assuntos que compõem o PPP, de forma a reconhecermos como fundamental a tentativa iniciada da construção democrática do documento, com ações planejadas para este fim. Aspecto que reflete o desejo expresso e evidenciado pelos gestores da escola pelo trabalho coletivo e tentativa de que o documento fosse construído com esse espírito, associado também à tentativa de organização de grupos para a proposição e desenvolvimento de ações importantes para a escola.

Dessa forma, quando olhamos para os desafios e as potencialidades das estratégias assumidas na escola, evidencia-se um cenário complexo. Como potencialidades do processo, podemos destacar a iniciativa da equipe gestora e a tentativa de organização de *temposespaços* para a construção democrática do PPP, com proposição de ações neste sentido — especialmente a organização dos HTPCs, o uso de ferramentas digitais (Google Drive e WhatsApp) para compartilhamento de informações em tempo real aumentado a possibilidade de participação e socialização das discussões que seriam validadas mediante a reflexão do coletivo nas reuniões a as tentativas iniciais de dinâmicas participativas, elaboradas como Grupos de Trabalhos (GTs) que buscavam a descentralização da gestão e a auto-organização dos professores e funcionários em grupos de produção que pudessem gerar reflexões acerca das múltiplas dimensões da escola. O comprometimento da equipe gestora em iniciar um processo democrático também é perceptível na busca por suporte teórico e metodológico para suas ações em colaboração com a universidade, ampliando o repertório de estratégias.

Contudo, a descontinuidade das ações revelou fragilidades profundas manifestas nas demandas burocráticas que atropelam o tempo democrático de construção de acordos e furtam da escola tempo de trabalho coletivo orientado por suas necessidades; além da sobrecarga de trabalho e rotatividade da equipe que fragilizam a continuidade dos processos; assim como a falta de tempo para a construção de uma reflexão que revele a importância do trabalho coletivo, de forma a quebrar com a passividade observada no corpo docente, que embora participe do processo não se engajou de forma efetiva nas propostas colocadas ou propositiva para seu melhoramento dentro do âmbito democrático.

Como resultado das descontinuidades e desafios enfrentados, o processo de construção tendeu à ritualização burocrática, de autoria do gestor. Embora buscasse uma construção democrática, a unidade escolar não teve apoio para garantir condições materiais e temporais para efetivar a participação de toda a comunidade escolar, sendo que suas tentativas se centraram no segmento docente e mesmo assim sem sucesso. Aspecto que não invalida o processo, mas revela o desafio das unidades escolares para a efetivação de processos democráticos.

Segundo Veiga (2009), o PPP deve ser capaz de articular as múltiplas vozes da comunidade escolar, no entanto, as falas dos funcionários revelam uma desconexão crítica em relação a este ideal. A ausência de conhecimento e acesso ao documento refletem a fragilidade na gestão democrática (Veiga, 2003), na qual a participação dos segmentos não-docentes é frequentemente negligenciada, tendo uma mediação fragilizada (conversas informais/WhatsApp).

Assim, ao concluir este trabalho, destacamos que o caminho para um PPP democrático exige o enfrentamento das fragilidades observadas. Isso implica transcender a burocracia homogeneizante da secretaria por meio de negociações de prazos e formatos mais flexíveis que acolham as singularidades do território (Siqueira, 2015). Requer, também, a superação da “farsa participativa” (Demo, 1988) e do enfrentamento estrutural da rotatividade e precarização docente (Paro, 1999), com políticas de valorização e estabilidade que restaurem os vínculos necessários à efetivação de projetos de longo prazo, de forma que esses sejam possíveis e realizáveis na unidade escolar, sem descontinuidades. Só assim a frustração será transformada em agenda coletiva, permitindo que o PPP se efetive, finalmente, como o norte prático e significativo (Veiga, 2009) da ação educativa e não como uma narrativa que desaba perante o primeiro obstáculo.

Esse círculo de inviabilizações democráticas no cotidiano escolar reflete o “impasse democrático” apontado por Arelaro (2007), no qual as políticas educacionais, mesmo quando incluem a retórica participativa, mantêm suas estruturas de financiamento e regulação que privilegiam a eficiência gerencial em detrimento da construção coletiva. A resistência a essa lógica exige não somente a ocupação dos espaços formais de participação, mas a denúncia e superação das estruturas que esvaziam o sentido político do projeto educativo, lutando por novos *espaçostempos* de trabalho coletivo.

7 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, e0225329, 2019.
- ARELARO, L.R.G. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-Privadas: Impasse Democrático ou Mistificação Política? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 899-919, out. 2007.
- AZEVEDO, J. M. L. de; FARIAS, M. da S. B. de. Democratização da gestão da educação: avanços e perspectivas. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 495-510, 2019.
- BAPTISTA, E. A. de L.; QUADROS, S. C. de O. Pedagogical Political Project: A systematic review. Research, **Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 17, p. e133111738917, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i17.38917.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BASTOS, V. da C.; et al. O projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática e participativa. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 1, n. 1, p. 87-93, 2018.
- BERTAGNA, R. H. et al. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 13, n. 2, p. 63–86, 2020.
- BIANCHIN, J. F.; BARICHELO, M. R. de A. A gestão democrática e o projeto político pedagógico na concepção do professor: um estudo de caso. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 3, n. 5, p. 25–32, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, ed. 7, seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, ed. 120, seção 1, p. 1, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRISOLLA, L. S.; DUTRA, N. L. L. Projeto político-pedagógico da escola: o elemento essencial do trabalho do coordenador pedagógico. **Dialogia**, n. 33, p. 33–46, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N33.13496.
- CAZUMBÁ, R. S.; SILVA, R. M. da. Gestão democrática e projeto político-pedagógico: estudo de caso em uma escola municipal de São Gonçalo dos Campos/BA. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 17–28, 2015. DOI: 10.5902/2318133816023.
- COSTA, D. M. Projeto político-pedagógico: uma possibilidade de gestão democrática. **Revista Exitus**, vol. 7, n. 1, p. 200-221, jan./abr. 2017.

COSTA, Y. S. da; SANTOS, M. I.; SILVA, P. F. dos. A Relevância da Família no Processo Educacional: Perspectivas e Desafios segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Cleuzemi Pereira do Nascimento Silva. Id on Line. **Revista de Psicologia**, out./2021.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

FELKEMBACH, T. S. **Planejamento e projeto político-pedagógico**: dimensões conceituais e metodológicas. Ijuí: Editora Unijuí, 1995.

FERNANDES, F. C. A formação do leitor literário na educação infantil: contação de histórias e outras estratégias. **HOLOS**, ano 28, v. 2, p. 151-165, 2012

FERNANDES, M. J. S.; JACOMINI, M. A.; BELLO, I. M.; SILVA, C. C. Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 29, 2024.

FERNANDES, S. J.; MONTEIRO, A. de; FERREIRA, P. R. Escola e democracia: a dimensão pedagógica do conselho escolar. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 7, n. 17, p. 395–414, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4147.

FONSECA, M. Gestão escolar em tempo de redefinição do papel do Estado: planos de desenvolvimento e PPP em debate. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 3, n. 4, p. 185-198, jan./jun. 2009.

FRANCO, M. A. S. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. 2. Ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 21. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. **Qualidade negociada**: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 911-933, 2005.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L.; FREITAS, H. C. L.; MALAVASI, M. M. S. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: **GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria Fátima (Org.). Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GADOTTI, M. Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. **Conferência apresentada na Conferência Nacional de Educação (CONAE)**, 2014.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1994.

- GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: _____ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização**. 1. Ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000. p. 11-30.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUIMARAES, I. P.; SLOMSKI, V. G.; GOMES, S. M. da S. Gestão do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis e o Currículo como Instrumento de sua Concretização. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 4, n. 1, p. 36–55, 2010. DOI: 10.9771/rcufba.v4i1.3958.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão democrática da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2013.
- LIMA, L. C. A democratização das organizações educativas e a participação como ingerência: contribuições de Paulo Freire. **Revista FÓRUM**, Braga, n. 7, p. 81-94, jan./jun. 2002.
- LIMA, L. C. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?** Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009
- MACEDO, M. S.; A construção do projeto-político pedagógico das escolas do campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense/Marinalva Sousa Macedo - São Luís, 143f. **Dissertação de Mestrado** - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013
- MARAVAI, B.; MELLO, M. A. da S. Participação da comunidade educativa na construção da gestão democrática. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 4, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2020.
- NASCIMENTO, F. J.; NASCIMENTO, R. C.; LIMA, M. S. L. O projeto político-pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 2, p. 119-141, 2020.
- NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 745–770, jul. 2011.
- OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático- populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625–646, jul. 2015.
- PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; et al. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.
- PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PERON, S. C. Análise de algumas condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 208–230, 2009. DOI: 10.20396/etd.v2i2.1081.

RUSSO, M. H. Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico: pressupostos da qualidade da educação. **Dialogia**, n. 19, p. 67–78, 2014. DOI: 10.5585/dialogia.N19.4988.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, sul, 1999

SANTIAGO, S. M.; ALVES, A. V. V. Projeto político-pedagógico e seus reflexos na gestão escolar: investigação em escola municipal de Maracaju. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 3, n. 4, julho a dezembro de 2014

SANTOS, J. S. A. dos; LIMA, E. N. de; PRADO, E. C. do. A educação de jovens e adultos e o processo de democratização da gestão escolar em uma escola da rede pública municipal de Maceió/AL. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, 2011. DOI: 10.14393/REP-2011-20268.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, M. R. da; VILLALBA, Osvaldo Arsênio. A contribuição da neurociência para a compreensão da memória no processo de ensino e aprendizagem. ID online. **Revista de Psicologia**, v. 17, n. 68, p. 512-527, 2023.

SIQUEIRA, B. V. Produção de periferias urbanas em cidades médias paulistas: o caso de São Carlos e São José do Rio Preto. 2015. 265 f. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SORDI, M. R. L. de; BERTAGNA, R. H.; SILVA, M. M. da. A Avaliação Institucional Participativa e os Espaços Políticos de Participação Construídos, Reinventados, Conquistados na Escola. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio 2016.

SOUZA, Â. R. de. O Programa Escola de Gestores e a formação de diretores no Estado do Paraná. In: Congresso Ibero-Americano De Política E Administração Da Educação, 2.; **Simpósio Brasileiro De Política E Administração Da Educação**, 25., 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-10.

SOUZA, L. P. de. Democratic management and the Pedagogical Political Project: practices and contradictions of the school reality in Goianésia do Pará/PA. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e1309129692, 2020.

SOUZA, M. M. de; MELLO, M. A. da S. A gestão democrática e a formação para a cidadania: compromisso social e político. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 3, n. 3, p. 1-15, 2019. Edição Especial.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 12. Ed. São Paulo: Libertad, 2004. (Série Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VASCONCELLOS, C. dos S. Reflexões sobre o Planejamento e algumas de suas interfaces com o projeto Político-Pedagógico e a Avaliação. In: **MARIN, Alda Junqueira; et al. (organizadoras). Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 29-48.

VASCONCELOS, B. N. M. et. AL. GRUPO DE TRABALHO COLETIVO. Produção Audiovisual. Vídeos produzidos como parte das ações na **ACIEPE - “Protagonismo da escola: a qualidade social e a avaliação institucional participativa em debate”** (uso restrito na escola em decorrência do uso de Imagem e Som), 2024

VASCONCELOS, B. N. M.; NARDI, L.; SANTOS, L. O.; ALMEIDA, L. C. “Me ajuda a olhar!”: a qualidade da escola pelas crianças. **Areté**, Caracas, v. 11, n. 22, p. 2-22, dez. 2025. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-45662025000200002&lng=es&nrm=iso. DOI: <https://doi.org/10.55560/arete.2025.22.11.1>.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade**. Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Ed. 3. Campinas: Papirus, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, p. 9-25, nov. 2001.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

APÊNDICE A - Roteiro Semiestruturado Para As Entrevistas.

PARTE I – Para todos.

1. Nome.
2. Função na escola.
3. Caso atue como professor(a), Ano/Turma no qual atua
4. Tempo de Docência e/ou atuação na função que ocupa na gestão.
5. Tempo de Docência e/ou atuação na função na Rede Municipal.
6. Tempo de Docência e/ou atuação na função na E.M.E.B.

PARTE II – Professores e Funcionários.

1. Você conhece o PPP da Escola?
2. Você participou de alguma ação relacionada a construção ou (re)construção do PPP?
(Se sim, Como participou do movimento de (re)construção do PPP?)
3. Foi necessário (re)construir o PPP a partir da demanda da Secretaria em 2024. Como
4. você viu esse processo?
5. Você teve acesso ao texto do documento?
6. Você acha que o documento representa o coletivo da escola? Por quê?
 - a. (Sim, Como?)
 - b. (Não, O que seria necessário para que representasse?)
7. Houve referência a documentos anteriores ou práticas de outras instituições para embasar a (re)construção?
8. Qual a relevância do PPP para o cotidiano da escola? O documento reflete os valores e necessidades da escola?
9. Diante dos desafios pedagógicos que você enfrenta na escola, acredita que o PPP possa ajudar a enfrentá-los?
10. Na condição de um professor(a)/ funcionário(a)) que acaba de chegar à Escola, quais ações foram realizadas para sua integração ao processo de (re)construção do PPP?

PARTE III – Equipe Gestora.

11. Como a escola interpretou a demanda da Secretaria de Educação pela reformulação do PPP? O processo foi percebido como uma exigência burocrática ou uma oportunidade para a construção coletiva?

12. Houve liberdade para a escola desenvolver um PPP alinhado com sua identidade e necessidades? Quais foram os limites vividos?
13. Quais dificuldades surgiram na tentativa de elaboração do PPP?
14. O que facilitou ou dificultou participação da comunidade escolar? Quais estratégias foram efetivadas pela gestão para a participação? Como você as avalia?
15. Acha que a escola manterá um processo de atualização e manutenção do PPP como documento democrático vivo para o futuro?