



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

JÉSSICA LUANA CASAGRANDE

**O PROTAGONISMO DO PPP NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES À LUZ DO MULTICULTURALISMO - UMA RELAÇÃO
POSSÍVEL?**

**CHAPECÓ
2019**

JÉSSICA LUANA CASAGRANDE

**O PROTAGONISMO DO PPP NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES À LUZ DO MULTICULTURALISMO - UMA RELAÇÃO
POSSÍVEL?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, a ser utilizado como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Camila de Fátima Soares dos Santos.

CHAPECÓ

2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Casagrande, Jéssica Luana

O protagonismo do PPP na formação continuada dos professores à luz do multiculturalismo - uma relação possível? / Jéssica Luana Casagrande. -- 2019.

88 f.

Orientadora: Professora Mestra Camila de Fátima Soares dos Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia-Licenciatura, Chapecó, SC , 2019.

1. Introdução. 2. Fundamentos metodológicos da pesquisa. 3. Um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico: um instrumento formativo para os professores?. 4. O que dizem os professores e gestores: discutindo o tema a partir da realidade da escola. 5. Considerações finais. I. Santos, Camila de Fátima Soares dos, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JÉSSICA LUANA CASAGRANDE

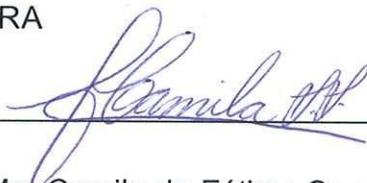
**O PROTAGONISMO DO PPP NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES À LUZ DO MULTICULTURALISMO – UMA RELAÇÃO
POSSÍVEL?**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, a ser utilizado como requisito para a obtenção do título em Licenciatura em Pedagogia.

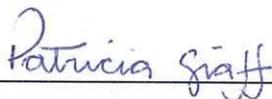
Orientadora: Camila de Fátima Soares dos Santos.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
06/12/19.

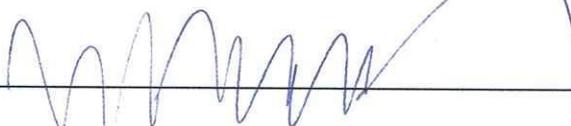
BANCA EXAMINADORA



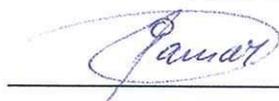
Prof.^a Ma. Camila de Fátima Soares dos Santos - UFFS



Prof.^a Dr.^a. Patrícia Graff - UFFS



Prof. Otto João Petry – UFFS



Prof. Dilamar Ângelo Gris - Escola de Educação Básica Prof.^a Jurema Savi Milanez

RESUMO

A formação continuada dos professores na escola configura o tema desta pesquisa. Inserindo-se no campo da educação, parte da necessidade de observar a realidade das instituições escolares, com o objetivo de analisar no Projeto Político Pedagógico os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a formação continuada de professores na escola, na perspectiva do multiculturalismo. O caráter desta pesquisa parte da abordagem qualitativa, e a escolha dos instrumentos metodológicos tem como categoria a análise bibliográfica, a análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Professora Jurema Savi Milanez, e posteriormente sua análise de conteúdo. A entrevista semiestruturada e os questionários são utilizados com o intuito de analisar nas falas dos professores e gestores da escola o modo como concebem o espaço escolar e suas problemáticas. Como resultado, evidencia-se o PPP como documento que é concebido de modo relevante dentro da escola, ao conter em seu conteúdo aspectos que evidenciam as características multiculturais dos sujeitos, bem como um possível instrumento de formação ao ser utilizado como base para tudo que é realizado e discutido dentro da escola, a fim de criar uma nova concepção quanto à formação continuada dos professores. Neste sentido, esta problematização permitiu considerar uma política educacional falha quando se trata de uma formação emancipatória, analisando nas próprias considerações dos sujeitos as lacunas presentes na realidade escolar, e tendo como contraponto essa necessidade de analisar o Projeto Político Pedagógico como instrumento que reúne condições necessárias para se pensar uma nova formação e se discutir o espaço da escola.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Formação continuada. Multiculturalismo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	10
2.1 A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
2.2 O DESENHO METODOLÓGICO.....	11
2.3 A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS: CAMINHOS NORTEADORES	14
3. UM OLHAR SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM INSTRUMENTO FORMATIVO PARA OS PROFESSORES?	1
3.1 DISCUTINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E ANALISANDO O PPP COMO DOCUMENTO ORIENTADOR.....	7
3.2 A ATUAÇÃO DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO NA ESCOLA E SUA PRESENÇA NO PPP	13
3.2.1 O currículo na perspectiva do multiculturalismo e a ênfase nas características culturais dos educandos	18
4. O QUE DIZEM OS PROFESSORES E GESTORES: DISCUTINDO O TEMA A PARTIR DA REALIDADE DA ESCOLA	23
4.1 O PPP COMO INSTRUMENTO FORMATIVO.....	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
6. REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para gestor e equipe.....	69
APÊNDICE B - Roteiro de questionário para professores.....	71

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa que aborda a temática formação continuada de professores na perspectiva do multiculturalismo crítico, tendo a escola como lócus de formação e o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹ como documento orientador. Inserindo-se no campo da educação, parte da necessidade de observar a realidade das instituições escolares, ao buscar identificar os conceitos atribuídos à formação continuada dos professores neste espaço e a presença da diversidade que constitui uma característica dos sujeitos que compõem o espaço da escola. Analisa-se o próprio PPP possui os fundamentos teórico-metodológicos que orientam essa formação, tendo-o como instrumento para lidar com os desafios cotidianos da escola.

Ao dialogar acerca da educação e dos pressupostos que a tornam um importante instrumento para a transformação social, destaca-se o caráter questionador frente à temática desta pesquisa. A inquietação frente a essa abordagem surge quando se percebem os desafios de quem se propõe atuar na área da educação, tendo em vista as demandas escolares, na busca constante por tornar a educação inclusiva e um meio de valorização de todos os indivíduos que dela fazem parte, advindos de uma sociedade multicultural. Em destaque, cabe lembrar também a necessidade de se obter um processo contínuo de troca de aprendizagens, visto que, “esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2000, p. 40).

A inquietação para a escolha desse tema surgiu no processo de realização do “Estágio Curricular Supervisionado: Gestão de Escolas e Planejamento, Coordenação e Avaliação de Projetos Educativos”², ao visualizar o contexto da escola dentro da perspectiva do estágio como pesquisa, com “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 34). Problematisa-se dentro desta perspectiva “até que ponto o Projeto Político

¹ A partir deste momento, o termo Projeto Político Pedagógico pode ser substituído pela sigla PPP.

² Estágio obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, pela UFFS, realizado em 2018.1, 7ª fase.

Pedagógico constitui-se como um instrumento orientador para a formação continuada de professores na escola, numa perspectiva multicultural?”.

O objetivo geral constitui-se a analisar no Projeto Político Pedagógico os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a formação continuada de professores na escola, na perspectiva do multiculturalismo, e através deste abrem-se os objetivos específicos, abordados pela ação de: identificar no Projeto Político Pedagógico os conceitos atribuídos à formação continuada e à escola como espaço formativo; analisar se o Projeto Político Pedagógico assume caráter de instrumento orientador na formação continuada de professores e compreender o conceito de multiculturalismo a fim de identificar sua articulação ao PPP e proposta de formação continuada da escola.

De cunho qualitativo, e estruturada a partir de caminhos metodológicos, a pesquisa envolve uma análise bibliográfica, bem como uma análise documental procedida da análise deste conteúdo, tendo como objeto de estudo o Projeto Político Pedagógico. A pesquisa de campo é orientada com o uso dos instrumentos entrevista semiestruturada e questionários, realizada, respectivamente, com a equipe de gestores e professores³ da Escola de Educação Básica Prof.^a Jurema Savi Milanez, no município de Quilombo-SC. Para além de considerar o que os autores versam sobre o tema, analisa-se a importância de ser considerada a voz dos sujeitos que diariamente estão presentes na escola, através da coleta de dados que se realizou. Para tanto, a conversação sobre este tema justifica a escolha da metodologia apresentada.

Esta concepção multicultural no âmbito escolar é analisada ao se considerar a diversidade como algo positivo, em contato com os desafios e as perspectivas múltiplas que ela traz, e na qual todos os sujeitos devem lidar com respeito, compromisso e amor. Ao se tratar de uma base que considera a relevância da formação dos professores na escola, destaca-se como aspecto importante problematizar acerca da diversidade cultural e de como elas implicam nos espaços escolares, no processo de ensino-aprendizagem, configurando-se como um aspecto a ser incluído nas discussões realizadas, na possibilidade de refletir, sistematizar e avaliar a partir das situações vivenciadas diariamente.

³ Considerando o envolvimento na pesquisa do grupo de professores e gestores, a pesquisa passou por um processo de análise do Comitê de Ética, enviado no mês de julho, e aprovado pela Resolução CNS 466, de 12/12/2012 no mês de setembro de 2019.

A importância de ter o PPP como instrumento para a formação continuada na escola, serve de base para a substituição de materiais burocráticos que, não sendo construídos por meio desta realidade, deixam de considerar a escola e os momentos por qual ela perpassa. Esta condição contínua de formação possibilita justificar o olhar do professor voltado para si, para que compreenda sua história e a veja como processo inacabado, em que “as escolas sejam encaradas como os lugares fundamentais de aprendizagem profissional, e não como meros lugares de “aplicação”” (CANÁRIO, 2006, p. 70-71). Problematisa-se as políticas de formação continuada e se objetiva discutir as necessidades da escola, se são criadas a partir deste viés, colocando em debate que muitas vezes se contradizem por representarem um espaço de formação e não articularem a escola e a diversidade nela presente.

Diante do exposto, esse trabalho está organizado a partir de capítulos que, inicialmente, sistematizam os três eixos: Projeto Político Pedagógico, formação continuada de professores na escola e multiculturalismo crítico, subsidiado por um diálogo constante entre os diversos autores que versam sobre o tema e que se entrelaçam no decorrer da pesquisa, sistematizando essa discussão complexa e tão necessária. Em se tratando da discussão educacional, e tendo como base esses eixos, abre-se também a reflexão acerca do currículo escolar, e dos subsídios que ele apresenta e mantém em sua composição. Por fim, apresentam-se os dados coletados na pesquisa e análise reflexiva.

2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao organizar o processo de construção desta pesquisa foram delimitados alguns caminhos metodológicos, que pensados e articulados com cuidado, buscaram ser escolhidos para dar viés plausível à sua realização. O trabalho realizado implicou leituras constantes e de fundamental importância, haja visto que sua temática parte fundamentalmente do lócus escolar, espaço onde se concretizam as condições a qual a pesquisa se realiza, e que implicam discussões necessárias e instigantes. O ponto de partida desta pesquisa foi analisar as produções já realizadas dentro desta temática, o que impulsiona a realização de um trabalho inovador, que não repita o que já foi construído, mas que desta forma dê continuidade e possa contribuir a essa linha de investigação. Isso posto, a seguir serão destacados os caminhos metodológicos, bem como a forma como a pesquisa foi conduzida, desde sua iniciação.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir das primeiras considerações acerca do tema, considera-se o estudo de vários autores que se propuseram a discorrer sobre esta problemática, tendo como objeto desta pesquisa o **Projeto Político Pedagógico** como possibilidade integradora da realização da **formação continuada dos professores na escola**, em consonância com esta realidade e sob a diversidade que a compõe, ao analisar de onde advém estes sujeitos, de uma sociedade **multicultural**. Os termos em negrito foram utilizados como descritores, os quais permitiram a primeira consideração acerca dos trabalhos já desenvolvidos, tendo por referência as teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴. O recorte temporal desta pesquisa partiu de 2009 a 2019⁵.

⁴ BDTD: A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações é coordenada pela IBICT, e integra um sistema de informações que contemplam teses e dissertações existentes no país. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

⁵ O recorte temporal integra o período de 2009 a 2019, pois consideramos um período de 10 anos para que pudéssemos contemplar uma quantidade significativa de pesquisas sobre a temática.

Inicialmente, a partir dos descritores, foram selecionados os trabalhos que deram aporte teórico a esta pesquisa. As dissertações de mestrado e teses de doutorado foram escolhidas a partir dos resumos⁶, visto que eles possibilitaram o reconhecimento do objeto de estudo das pesquisas, e vieram ao encontro da problemática e objetivos propostos. Vale destacar que o descritor “multiculturalismo na escola” resultou em um número reduzido de trabalhos⁷, o que fortalece nossa justificativa sobre a necessidade de perceber como este conceito é visto dentro da escola. Importante dizer que a formação do professor voltada à perspectiva do multiculturalismo é pouco explorada, e por isso que

A partir de uma análise bibliográfica, somos capazes de considerar o que já foi pesquisado dentro do tema multiculturalismo e de como o mesmo se evidencia dentro das escolas. Inicia-se um processo que busca permitir que uma perspectiva multicultural no currículo e na formação docente precisa romper com o fazer calcado na justaposição de saberes que não promovem verdadeiramente nova ordem de posicionamentos. (FRANGELLA; PONTES, 2002. p.14).

Vale ainda destacar que a proposta desta pesquisa não é evidenciada em nenhum dos trabalhos encontrados. Como parte de três eixos, ambos se entrelaçam dentro de alguns trabalhos, mas os três não são articulados conjuntamente dentro de uma mesma tese ou dissertação. Deste modo, essa leitura possibilitou a compreensão conceitual desses termos, o que possibilitou organizar a fundamentação teórica que sustenta essa pesquisa.

2.2 O DESENHO METODOLÓGICO

O desenho metodológico desta pesquisa parte da abordagem qualitativa, fazendo a análise de que

[..] ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem

⁶ Em relação às teses e dissertações encontradas a partir de cada eixo da pesquisa: referente ao descritor ‘Projeto Político Pedagógico’, foram encontrados 145 resultados, sendo que apenas 10 foram separados para a leitura na íntegra; já o descritor ‘Formação de professores na escola’ apresentou 445 resultados, destes 11 foram selecionados para a posterior leitura.

⁷ O descritor ‘Multiculturalismo na escola’ apresentou apenas 20 trabalhos, sendo que 1 deles foi selecionado para a leitura na íntegra. Posteriormente foi utilizado apenas o descritor ‘multiculturalismo’, com a presença de 207 resultados, dos quais 5 foram selecionados para a leitura.

regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto. (ALVEZ-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2002, p.147)

A pesquisa qualitativa permite-nos destacar o estudo desta realidade, das ações individuais e grupais, assim “abrindo-se à realidade social para melhor aprendê-la e compreendê-la. (MARTINS, 2004, p. 292). Martins (2004) ainda destaca que esse método, permite que o investigador eleja as formas mais adequadas para realizar suas intervenções no determinado contexto, visto que deve se propor a compreender a disponibilidade dos sujeitos a serem pesquisados, do interesse de acordo com o que é proposto, correlacionando o tempo e os instrumentos. Adequada para atingir os objetivos desta pesquisa, possibilita o contato com o objeto de estudo, e também a contextualização das análises, pois

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993, p.22).

A possibilidade de estudar algo novo, ou construir uma relação entre os conceitos de um modo antes não realizado, permite que se trabalhe ora com novos desafios que a pesquisa proporciona, ora com novas descobertas, o que de fato é o intuito de toda pesquisa, a abertura para o novo, para uma nova perspectiva do tema, que, indo ao encontro da escola, proporciona a possibilidade de mudanças, pensadas para o enriquecimento destes espaços. Assim, a problematização de um tema compreende sempre que

Mesmo sabendo que as condições materiais e econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, [...] os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2009, p. 54).

A partir disso, ter como objeto de estudo o Projeto Político Pedagógico e a condição a qual o submetemos na pesquisa, de avaliar o seu caráter burocrático ou como condição emancipatória dentro das instituições básicas de ensino, permite ter como referência o princípio de problematizá-lo no espaço escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 9394/96. Para lançar subsídios que proporcionem atingir os objetivos específicos, evidencia-se que é

preciso que “a nova realidade social a ser parida também por nós educadores é mais do que uma espera; é um escavar no hoje de nossas práticas à procura daquilo que hoje pode ser feito” (CORTELLA, 2008, p. 130), considerando que

Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se encontra, em gestão, o amanhã. Não qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidade. (CORTELLA, 2008, p. 130).

Portanto, a pesquisa tem como um de seus caminhos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental. Como destaca Gill (2002), o que engloba a pesquisa bibliográfica é o conjunto de materiais que por outrora já foram publicados, estando presentes em materiais impressos, livros, teses, dissertações, publicados na internet, etc. Para além de uma pesquisa de campo, esta análise permite “a possibilidade de ler o que os outros escreveram antes de nós; de certa forma, subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além [...]” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p.134). Como citado anteriormente é uma das técnicas que permite dar um viés novo a estas pesquisas, que agora estão sendo feitas, e que tem como ponto de partida o que já foi problematizado, considerando que

Essa prática se funda sobre uma concepção do conhecimento considerado como cumulativo, segundo a qual o progresso de um serve de ponto de partida para o outro. Seguindo uma tal perspectiva, o pesquisador se dedica geralmente a fazer uma pesquisa bibliográfica revisada e exaustiva [...]. Nesse contexto, a revisão bibliográfica é a modalidade por excelência da construção do objeto. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p.134).

Para além das considerações fundamentais sob a análise bibliográfica, a metodologia parte também da contribuição do que os documentos trazem, embasados pela pesquisa documental, na possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o tema proposto. O documento analisado é o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Professora Jurema Savi Milanez. Destaca-se que “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem declarações e afirmações do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30). Cellard (2008) destaca também que o documento escrito possui uma fonte de suma importância ao possibilitar a aplicação do tempo a uma compreensão social.

Canen (2001) reitera que a condição resistente da inserção dos aspectos culturais na formação do professor subsiste ainda no processo lento do Brasil como um país reconhecido dentro de seu multiculturalismo. De tal modo, considera-se como próprio aspecto da metodologia, o parecer da importância e das condições da diversidade dentro das escolas, subsidiadas pelo próprio documento que ela possui, o PPP, e a base da diversidade que ele traz. O estudo documental, assim como destaca Gill (2009) abre possibilidade para uma aproximação com o que é proposto como estudo partindo dos documentos voltados a esta perspectiva.

A pesquisa proposta faz uso também do método de análise de conteúdo, para, assim como afirma Bardin (2011), compreender os instrumentos e seu uso para atingir um determinado objetivo que foi proposto. Sua utilização, assim como afirma Moraes (1999), é a possibilidade de para além da leitura, interpretar o conteúdo dos documentos e arquivos utilizados. Como fundamental instrumento, o conteúdo do PPP foi analisado, considerando que tudo que nele está contido parte dos momentos em que foi realizado, dentro de um determinado espaço e tempo, sendo analisado de acordo com as condições, os sujeitos e o lugar que fora produzido.

2.3 A COLETA E ANÁLISE DOS DADOS: CAMINHOS NORTEADORES

Ao analisar o caráter desta pesquisa, a entrevista semiestruturada também se configurou como uma escolha metodológica, sendo utilizada com a proposta de se apresentar questionamentos para o grupo de gestores da escola e sua equipe, tendo em vista a melhor percepção de nosso campo de estudo, estando inteiramente inserida no lócus de nossas problematizações. Lakatos e Marconi (2003) destacam a entrevista semiestruturada como uma conversação realizada face a face, e que permite deste modo a aquisição de informações sobre o tema a ser estudado. Ao se tratar dessa metodologia é interessante destacar que quem a realiza “organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (PÁDUA, 2008, p.70).

Ao se estruturar as questões, é importante notar que “devem ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.30). Ao

considerar-se o nível de dados levantados, das percepções de quem se insere nesta área, compreende-se o papel do entrevistado, que assim como Triviños (1987) destaca, se torna parte deste estudo e possibilita a formulação de novas indagações, e que de modo coletivo, agrega-se ao conteúdo desenvolvido. A concepção da entrevista é analisá-la como instrumento, quando o ato de pesquisar permite considerar que,

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa a sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil de obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

A elaboração de um questionário que foi aplicado ao grupo de professores da escola, permite também a possibilidade de analisar na escrita dos sujeitos o modo como concebem o PPP, sua visão quanto a formação continuada e para tanto a diversidade deste meio. O questionário é visto “como instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (TRIVINÓS, 1987, p. 146). A aplicação do questionário e da entrevista foi direcionada ao grupo como um todo, sem restrição quanto ao tempo de atuação na escola ou a disciplina/cargo que ministram, considerando que todas as colocações em relação a temática enriquecem a pesquisa.

3. UM OLHAR SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM INSTRUMENTO FORMATIVO PARA OS PROFESSORES?

Discorrer sobre a educação e encontrar formas de sistematizá-la a fim de compreender seu papel dentro de uma sociedade permeada por mudanças requer posicionamento, o qual exige escuta, inserção e distanciamento nos/dos espaços em que a mesma se concretiza. Exige ainda reflexão, e principalmente, olhar crítico e sensível ao caráter múltiplo e a bagagem da diversidade a qual ela carrega. Ao se propor o debate acerca da realidade escolar e dos subsídios que a tornam um espaço de ensino e aprendizagem entre os diferentes saberes, considera-se a mesma em sua totalidade, tendo consciência da luta travada a muitos anos, os percalços e desafios, os avanços e as conquistas.

Tratar inicialmente sobre o Projeto Político Pedagógico dentro da escola exige uma atenção que se volta a compreender como este documento é visto e utilizado pelos próprios profissionais da educação, diante da sua construção, implementação ou avaliação, em uma perspectiva que busca analisá-lo não apenas como documento legal e tampouco através do falso reconhecimento de sua importância na escola, o qual depois de pronto se torna um documento engavetado. Ao buscar caracterizar um conceito amplo deste documento escolar, preza-se pela atenção ao olhá-lo e refletir acerca do que o mesmo propõe, considerando que ele é um

Documento sempre provisório que afirma publicamente aquilo em que acredita uma determinada comunidade educativa e que fundamenta uma prática pedagógica concreta. Origina-se num processo participativo de construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição. (MOROSINI, 2006, p. 182).

Este documento vem ao encontro de uma gestão democrática, pois a evidência deste projeto coletivo dentro da escola permite que sejam firmados os aspectos que norteiam a mesma, a partir do sujeito que buscam formar, a escola que desejam construir, os caminhos metodológicos que impulsionam a prática educativa, bem como o olhar voltado às ações que neste espaço são desenvolvidas, compreendendo a necessidade de considerar o projeto como “instrumento para a construção de uma educação de qualidade democrática, um ponto de apoio para

todos aqueles que se comprometem com esta causa” (VASCONCELOS, 2011, p. 19-20).

Abordado a partir de suas entrelinhas de formação, Gadotti (1998) destaca que o PPP sempre deve ser visto como inconcluso, tendo sua finalidade sempre no horizonte. Lidar com estas questões a partir de um documento que permite essa análise da realidade faz com que a escola se molde aos aspectos que a constituem, considerando que Ferreira (1993) também destaca que o PPP traz em seu próprio DNA a concepção de educação, da formação do homem e de uma sociedade que se pretende formar. E por isso que o olhar que é direcionado a como é visto na escola surge também da necessidade de refletir sobre como ocorre a participação dos sujeitos envolvidos, visto que este projeto

Exige a construção de um processo participativo com a busca de adesão voluntária daqueles que contribuem com conhecimentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. Isso significa que toda a construção, a execução e a avaliação do projeto se sustentam na participação responsável. (MOROSINI, 2006, p. 182).

Deste modo, dentro deste contexto escolar, analisa-se o mesmo, ou como documento que é construído apenas por regulamento, ‘burocracia’, ou para servir como instrumento norteador da formação continuada dos professores na escola, a partir da complexidade de informações baseadas na realidade dos educandos, da equipe escolar, considerando professores, gestores, coordenadores, assistentes, etc, e da sociedade a qual estão inseridos. Adentrando aos aspectos históricos, há de se perceber a fundamental importância de dialogar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 9394/96 a qual tem como base a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Ao definir e regular a educação brasileira, ela serve como base para a discussão evidenciada, compreendida por meio das condições em que trata o PPP na escola. Direcionando aos avanços e a sua concepção na atualidade, a LDB evidencia a gestão democrática dentro das escolas públicas e compreende o Projeto Político Pedagógico como um instrumento que serve como aspecto de mudança. Mais especificamente, no Art. 12, inciso I, esta Lei destaca: “respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino” as escolas precisarão realizar a elaboração e a execução do Projeto Político Pedagógico: PPP. (BRASIL, 1996).

Ao que tange o surgimento e a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o PPP passou a ser considerado uma exigência, e a partir deste momento ocorreram avanços em relação ao mesmo. Entretanto, ainda cabe considerar a frequente limitação de seu papel dentro da escola. (VASCONCELLOS, 2011, p.19). Este projeto é analisado deste modo a partir do viés político e pedagógico, na compreensão do papel que desempenha ou pode vir a desempenhar dentro da escola. Como referência base para discutir esse viés, a condição política e a pedagógica orientam essa temática e possibilitam um olhar singular dentro da mesma.

Buscamos trabalhar com o político haja visto a consideração de que todas as nossas ações são firmadas como um ato político, autônomo, a opção quanto a um certo posicionamento, e a condição de se perceber que as ações jamais são neutras, e interferem constantemente na ação do outro, que compartilha deste espaço em comum. Quanto ao pedagógico, avalia-se na perspectiva do como, por quê, para quem estou conduzindo este trabalho, a real condição que norteia a existência da escola, e que parte de sua realidade. Buscando frisar assim estas duas dimensões, evidencia-se ainda que,

É político por ter um compromisso a ser firmado com a formação do educando para um determinado tipo de sociedade. É político, portanto, porque é norteado por intencionalidades. A dimensão política, então, só se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. A dimensão pedagógica, por sua vez, é a principal responsável pela garantia da efetivação das intencionalidades da escola. Nesse sentido, político e pedagógico são duas dimensões indissociáveis de um projeto educativo. (SAVIANI, 1997, p. 92).

Ao citar anteriormente Morosini (2006), evidencia-se também a análise da característica utópica que dele faz parte, e que serve como aspecto impulsionador que se constrói na coletividade e que busca o novo, uma melhoria, consolidado a partir de uma prática que é viva e que ocorre em um determinado espaço e tempo. Esta utopia que constitui o mesmo não inibe sua concretização diária, mas como condição importante atua junto a "intenção do que se pretende realizar - projeções, inovações, mudanças e rupturas - e principalmente coragem e ousadia para propô-las (MOROSINI, 2006, p. 182).

Se construído por um viés que condiciona a análise de todo o contexto da escola e cada uma de suas especificidades, o PPP pode necessariamente ser usado

por todos aqueles de quem em sua composição fala. O trabalho coletivo e a concepção de uma educação participativa fazem toda a diferença quando se discute a necessidade de se olhar para a escola e perceber quais são seus reais desafios. Se, deste modo, esse espaço é conduzido por todos, ambos devem se mostrar disponíveis para concretizá-lo, para lutar por ele, e assim assegurar a própria educação de qualidade, visto que “a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor”. (VEIGA, 2003, p. 268).

Garske (2006), também remonta a análise de que, enquanto projeto que articula concepções políticas e metodológicas, possibilita a comunidade escolar o constante envolvimento, através da qual se discutem e se refletem os problemas e as medidas viáveis para sua resolução. O PPP constitui a análise da estrutura da escola, dentro das diferentes dimensões: pedagógicas, administrativas, culturais, etc., e sendo utilizado como instrumento do ensino pode embasar o caminho metodológico optado pelo educador, construindo sempre na coletividade este processo de apropriação das múltiplas considerações a qual faz referência. Cabe destacar a importância de observar a escola como espaço permeado por particularidades, por diferenças de ideias, de opiniões.

Ademais, lida-se sempre com um desafio ao partir da condição de analisar o PPP como um processo sempre em constante reformulação e não como documento pronto e acabado que reúne os objetivos e as diretrizes que se fazem presentes na escola. Vasconcellos (1995) destaca que o Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado e executado a partir de uma reflexão participativa, consciente, ressignificando as ações dos agentes que atuam na escola e enfrentam os desafios cotidianos. Ao analisar sua construção na coletividade e as suas intencionalidades educativas que permite a constante troca entre os sujeitos presentes na escola, serve como instrumento de enfrentamento coletivo dos desafios que se encontram neste meio.

Por isso que, para além de ser uma imposição legal, é permeado por preocupações sociais e políticas em torno de um processo onde todos podem contribuir e atuar. Ao considerar que “[...] a educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer” (PIMENTA, 2002, p. 97), adentramos a observar as especificidades de cada instituição de ensino, e a necessidade de evidenciar a totalidade de cada educando no contexto

específico em que vivem. Nesta condição, compreender a construção coletiva do PPP e, portanto, de todas as ações que são desenvolvidas neste meio educacional pode servir como possibilidade de se formar um sujeito crítico e consciente, como agente transformador de sua realidade, capaz de ver-se como protagonista e não como mero telespectador de sua vida.

Quando se abre espaço de socialização para a construção do PPP, além de ser propiciado um trabalho baseado na coletividade, permite também “uma crescente profissionalização docente” (PIMENTA, 2002, p. 157), e que outrora serve como meio de formação, a partir dos debates levantados em busca de melhorias e mudanças. Considerar assim a formação do professor dentro do contexto da escola antes de tudo permite observar que ele mesmo deve se perceber como,

Autor de sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente (SOARES, 2010, p. 32).

Ao ressignificar assim o papel do PPP na escola, cogita-se a responsabilidade em pensar a educação a medida das condições em que ela se desenvolve, na intenção da ação educativa, possibilitando observar e consolidar a formação continuada de professores através do lócus em que se desenrola, considerando o multiculturalismo que nela se faz presente. Baseando-se na concepção de que a escola é caracterizada por esta perspectiva multicultural, inicia-se uma reflexão em torno da necessidade do PPP, que como base escolar, possui uma análise desta diversidade, e que deve dar atenção a condição de que

Na escola, o fio condutor do projeto político pedagógico é a concepção da finalidade social da educação e a concepção do processo de ensino e aprendizagem. O que significa compreender que a organização da ação pedagógica e suas relações com as ações dos professores têm papel preponderante no processo de ensino aprendizagem no cotidiano da sala de aula (CARVALHO, 2006, p. 182).

Construindo-se nesta coletividade, ele torna-se um elemento de análise para a construção de um ensino emancipador. Como já mencionado, para além de ser visto como documento formal, uma tarefa burocrática, ele deve ser visto como um documento possuidor de aspirações educativas, e para tanto, constituído pela diversidade dos membros da qual faz parte, visto que “essa participação, como todo

processo democrático, é também um caminho que se faz ao caminhar. Daí a importância de se ter o PPP como instrumento que dá direção a esta caminhada” (GARSKE, 1998, p. 108). Acentua-se ainda que,

[...] ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos, as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizando a burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (MEC, 2013, p. 176-179).

Deste modo, a construção do PPP deve estar alinhada com a realidade escolar, visto que é dela que ele parte, envolvido na coletividade dos que compõem a rede escolar. Neste processo, compreende-se a exigência de mudanças, e mudanças que “não se decretam, são amadurecidas num processo paciente e frágil, exigindo reforço, suporte, atenção e tempo” (GARRIDO, 2000, p.13), e por isso que o PPP vem ao encontro, “não como um texto formal, mas como expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que orientam a comunidade escolar [...]” (MEC, 2013, p. 176-179).

Ao dispor deste modo da condição de problematizar a escola e os aspectos que nela acontecem, busca-se prezar por essa construção coletiva de seu PPP, que pode ser utilizado como um instrumento de orientação para a práxis, ainda mais quando se compreende o fundamental papel que ele desenvolve quando já advém de um compromisso que foi elaborado e construído coletivamente. Ao se visualizar esse documento, não consideramos apenas o documento em si, mas as condições em que ele foi elaborado, a condição na qual ele é remodelado, o uso dos mesmos em meio aos debates e discussões escolares, a gama de aspectos que ele carrega quanto a escola, a equipe de profissionais, alunos; a relação com a família, com a sociedade.

Deve-se levar em conta que essas discussões vêm em encontro com as transformações sociais, evidenciando a própria questão do multiculturalismo, como condição que advém dessa sociedade. Falar deste modo desta formação neste espaço é reconstituir uma nova maneira de se pensar a própria educação, o convívio entre os educadores, e que possibilita a sua valorização visto que

[...] a escola deve passar por uma reorganização para minimizar as limitações que se põem ao trabalho do professor reflexivo. Se é propósito da

instituição escolar ter esse tipo de professor atuando no seu interior, é imprescindível prolongar o seu tempo de permanência na escola – isso com a conseqüente melhoria salarial -, para momentos de encontro e reflexão conjunta, com vistas ao enriquecimento curricular e melhoria constante tanto da prática individual quanto da prática escolar como um todo, o que diminuiria a rotatividade dos professores. (RIBAS; CARVALHO, 1999, p. 29)

E deste modo, surge a condição de vê-lo como instrumento teórico-metodológico não com propósito de conter receitas prontas de como agir neste contexto, mas como documento que norteia as ações e que institucionaliza tudo que é desenvolvido com base neste compromisso que foi firmado coletivamente. O PPP torna-se assim uma poderosa ‘arma’ de conhecimento da escola, o que o torna ainda mais poderoso visto que foi construído nela e por ela. Todos os sujeitos educacionais, independentemente do tempo de permanência na escola, podem utilizar deste documento. Assim, pode servir como meio de formar continuamente o professor, visto que mantém suas bases no que de fato acontece diariamente, e a princípio, envolve a multiculturalidade que adentra seus espaços, e que é característica viva da sociedade onde se consolida.

3.1 DISCUTINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E ANALISANDO O PPP COMO DOCUMENTO ORIENTADOR

O viés da formação continuada dos professores no contexto da escola parte de uma perspectiva crítico-reflexiva e segue as discussões na mesma base do que já foi problematizado anteriormente. Ao centrar-se na escola, o intuito de debate da pesquisa parte da condição de uma realidade concreta, a qual o educador atua e tem a possibilidade de avaliar, refletir, reconsiderar as ações educativas, o que impulsiona a mudança tão necessária para efetivar um ensino de qualidade, e a possível construção de

Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estarem sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem... uma escola que vá virando o espaço em que a criança popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer[...] (FREIRE, 2006, p. 42-44).

A formação de professores caracteriza-se pela sua abrangência e complexidade. Ao longo da história, a formação inicial, bem como a formação continuada foram se constituindo em um campo de influências e posicionamentos

diversos. A necessidade da formação se voltar e ser mantida na escola surge ainda em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (BRASIL, 1996), quando houve a necessidade de consolidar a escola como ponto de partida e de chegada, observando o sujeito presente neste contexto, através da constituição do ser enquanto individual e coletivo, e que permite a discussão autônoma sobre a formação do ser professor.

Entretanto, ao serem realizadas pesquisas sobre esta formação, “o estudo identificou a ausência de uma política de formação que contribua significativamente para a autonomia e trabalho pedagógico dos educadores. (SANTOS, 2014, p. 116-117). Por isso que, a necessidade de olhar diretamente para a escola como espaço de formação docente abre a possibilidade para que as políticas de formação continuada se efetivem, e que deste modo possam partir de objetivos que busquem de fato discutir o que nela acontece, a realidade do professor e de sua atuação. Surge diante o compartilhar das experiências, envolvidos em um processo formativo, em que cada professor se constitui por sua subjetividade, construindo sua própria bagagem que se difere dos demais.

Ao direcionar um olhar aos professores e suas próprias vivências dentro da escola, eles podem ser considerados sujeitos que aprendem neste contexto, uma aprendizagem processual. Esta temática, abre indagações voltadas a esse aspecto, principalmente quando analisamos “por que quando falamos em aprendizagens pensamos imediatamente nos alunos? Estamos pensando em professores sempre ensinando e, nunca como sujeitos aprendentes” (OLIVEIRA, 2006, p.12-13). Os sujeitos escolares, independente de quem sejam eles, e particularmente sem restrições, precisam ser vistos como inacabados, incompletos, e cientes desta incompletude, aptos a buscar saber mais, um saber que os empodere e os enriqueça, tanto nas suas práticas, como na totalidade, enquanto cidadãos cientes de sua cidadania.

Analisar os discursos que, de tão impregnados no ambiente escolar se tornam naturalizados permite a problematização acerca de tudo que de fato é parte da escola e a constitui como tal. Indaga-se também acerca de todas as imposições e os deveres que são direcionados a ela, e ao que de fato é seu papel. Dentro desse questionamento, por muitas vezes analisa-se que, muitas são as obrigações, mas poucas são as condições que envolvem esse ambiente e que de fato contribuem para melhorar e construir uma educação de qualidade, um local de trabalho que

valorize esses profissionais, uma formação que seja feita e que esteja de acordo com o que os professores precisam, que lutem com eles, para a superação dos desafios educacionais.

Por isso que se objetiva discutir a necessidade de se repensar as políticas formativas continuadas, e de se esperar que elas sejam feitas pela escola e para a escola. Analisar os espaços educacionais e tudo que nele acontece permite que, este mergulho na realidade da escola seja mais ligado ao que ela realmente vive e precisa, pois o “ambiente de trabalho enquanto local de formação permite conhecer além da cultura, os seus conhecimentos, os seus processos de ensino (como os professores ensinam) e de aprendizagem (como os professores aprendem)” (OLIVEIRA, 2006, p.12-13). Assim, a diversidade que adentra este espaço precisa ser considerada e também discutida, principalmente como condição que desafia o modo como as ações são realizadas dentro dela.

Dentro desta perspectiva, Kincheloe (1997) e Imbernón (2004) destacam que hoje, dificilmente podemos considerar a formação dos futuros professores sem considerar esta diversidade, visto que a escola não pode se fechar em seus muros e grades e desconsiderar o multiculturalismo presente na sociedade, como condição da contemporaneidade. Esta formação voltada a uma educação multicultural parte da necessidade de compreendermos e lutarmos por uma educação para todos, permeada pelo constante diálogo e pelo respeito a cada sujeito, uma educação que

Deve ser um imperativo não só com relação aos grupos discriminados, como também com relação aos grupos dominantes, uma vez que tal tipo de educação visará não a igualdade educacional, como também a formação de novas gerações destituídas de preconceitos, reconhecendo a pluralidade étnico-cultural como um enriquecimento e não como uma deficiência para a sociedade (CANEN, 2001, p. 209).

Deste modo, se pensarmos a educação como instrumento de transformação, podemos tê-la como ponto de partida para permitir que todos se reconheçam enquanto sujeitos que têm direitos (e deveres), e que podem contribuir com a sociedade, a partir de sua bagagem de conhecimento. Por isso que, centrar-se na escola é perceber que, a diversidade é um de seus pontos positivos, que a torna um local que recebe alunos singulares, que possuem sua história, suas crenças, seus anseios, e isso precisa ser valorizado. Como um desafio, a diversidade permite que sejam problematizadas as ações desenvolvidas na escola, pois elas precisam

englobar todos, sem fazer diferença. E esse movimento exige responsabilidade, comprometimento e profissionais cientes de seu papel enquanto educadores.

Ao voltar-se à formação continuada, estes aspectos da diversidade ainda são características recentes das discussões, sendo que “[...] as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as” (CANDAUI, 2005, p.19). Por isso que se percebe a necessidade de visualizar quando e como o professor e demais profissionais discutem sobre isso, e perceber que na escola, através da formação coletiva, abre-se um espaço de socialização de experiências, sentimento de acolhimento, e abertura para dar voz e vez a estes profissionais.

Deste modo, a formação coletiva surge como ato de responsabilidade, por meio de um compromisso coletivo e que tem em suas vivências pressupostos para compreender que cada sujeito pode aprender e ensinar. Assim,

A otimização do potencial formador dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciem que as experiências vividas no cotidiano profissional se transformem em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e a pesquisa, em níveis individual e coletivo. (CANÁRIO, 2006, p. 74).

Os professores, enquanto protagonistas dentro da sala de aula juntamente com os alunos, têm a possibilidade de buscar uma nova identidade, no sentido de se tornarem educadores que buscam refletir sobre a prática educativa em sua totalidade, questionando e refletindo acerca dos pressupostos que dão base a estas práticas, o currículo, os projetos, os planos e ações. Permeado por certas dificuldades, e não sendo um processo fácil, essa formação e esse questionamento precisam também estar de acordo com os tempos da escola, com as condições em que o ensino ocorre, pois

[...] Professores lidam diariamente com situações complexas e, considerando o ritmo acelerado das atividades e as múltiplas variáveis em interação, há pouca oportunidade para que eles possam refletir sobre problemas e trazer seus conhecimentos à tona para analisá-los e interpretá-los. Normalmente, eles têm que resolver e responder imediatamente à situação e o fazem parte das vezes de forma intuitiva. (MIZUKAMI, 2003, p. 64).

As condições colocadas a esta profissão muitas vezes são restritas, e os professores precisam dar o seu melhor, no tempo a eles disponibilizado, considerando que a maioria destes possuem uma realidade de trabalho em mais que uma escola. Não há como negar que ainda são poucos os espaços organizados para que ocorra um debate acerca desta temática, onde professores consigam discutir suas experiências que envolvem por vezes muitos desafios. Advém ainda considerar que o trabalho de cada professor nunca é individual, por mais que alguns mantêm certas restrições quanto ao grupo maior. Este trabalho sempre está condicionado ao todo da escola, aos projetos que ela mantêm, aos objetivos que ela busca realizar, a prática de formação de um sujeito social.

Essa realidade que é vivida na escola, no entanto, não deve ser vista apenas como responsabilidade dela, pois muitas vezes os sujeitos que nela estão presentes fazem bem mais do que está ao seu alcance, dentro das condições a que são dadas, e realizam inúmeras conversações, debates e organizam a resolução de conflitos conjuntamente, promovendo o diálogo e a entre ajuda. Deste modo, ao discorrer sobre a profissão, Libâneo (2011) trata da profissionalização e profissionalismo, considerando que um sem o outro não se abre espaço para a qualidade do ensino.

Destaca-se que profissionalismo é o compromisso junto ao projeto político democrático, a participação na construção deste projeto de forma coletiva, compreensão do que se ensina, respeito ao aluno e sua cultura (diversidade). Logo, “o primeiro desafio é a ideia de uma melhor organização da profissão [...] O segundo desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas [...] O terceiro desafio é a credibilidade da profissão hoje em dia” (NÓVOA, 2007, p. 18), haja visto também que,

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão [...]. Constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações [...] assim como suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos (PIMENTA, 1998, p. 58).

Tudo que contempla a escola e nela acontece é extremamente importante, e todos estes aspectos precisam ser refletidos e abordados para que a educação sempre seja vista a partir de um viés emancipador, mas assim como foi acima

citado, existem vários desafios nesta realidade que não podem ser ignorados, e que merecem atenção para que de fato se pense em mudanças concretas e que se fazem necessárias. A escola precisa contornar muitos aspectos, e precisa compreender, principalmente, quais são suas funções enquanto instituição que promove o conhecimento e a interação entre as diversas culturas, sabendo que muitas vezes perpassa por um excesso de missões, de pedidos advindos da sociedade, e que acaba fragilizando a própria profissão docente (NÓVOA, 2007).

Assim, dentro das condições da diversidade, revela-se a necessidade de ter na escola o ponto de partida, e, como local de trabalho dos professores, a abertura para as discussões, problematizações, visualizando as condições e efetivando as mudanças que contribuem para o avanço da educação, processo que reconhece os sujeitos e permite que cada um seja percebido a partir de suas características. Por meio de atitudes políticas comprometidas, o multiculturalismo permite “um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão (MOREIRA & CANDAU, 2010, p.7). O objetivo principal é partir do multiculturalismo como ponte que atenda a todas as diferenças, todas as identidades e a sua valorização. Ao reiterar a importância dos professores neste processo, analisa-se

[...] o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores (ZEICHNER, 1993, p.16)

A educação por isso, jamais deve ser vista ou considerada como um ato neutro. Educar sempre envolve escolher, como parte de um processo que se baseia em diversas perspectivas e considera diariamente diferentes modos de ser e estar na sala de aula, na relação firmada entre aluno-professor, professor-professor, professor-gestores e demais servidores da escola. Todas as escolhas que são tomadas repercutem no modo como os educadores são vistos, na função que desempenham e na contribuição do sujeito que objetivam formar. O PPP dentro das dimensões políticas e pedagógicas conduz um processo que se responsabiliza por seus sujeitos, e de fato se compromete a construir uma educação que seja por todos e para todos. Neste caminho de novas condutas,

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos

antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta (SAVIANI, 1994, p. 94)

Por isso que é de fundamental importância iniciarmos nossa reflexão a partir do chão da escola, dos documentos que dão base a ela, das iniciativas e dos caminhos que a educação abre, num processo diário. Esta formação a qual a pesquisa se refere baseia-se também no entendimento de que

Pensar a formação de professores é sempre pensar na formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência entre as pessoas. (FELDMANN, 2009, p. 75-76).

A transformação nunca ocorre em apenas um âmbito, mas reflete em diversas vertentes e condiciona mudanças tão necessárias. Busca-se sempre discutir o papel relevante da educação como aspecto de melhoria social, mas para que isso aconteça é preciso investir mais nela, com políticas que permitam sua valorização, a valorização de seus profissionais, e como reitera Carvalho (2005) uma formação continuada que se recusa a limitar-se um ato de treinamento, palestras e cursos, constituindo através desta consideração um novo conceito e uma nova categoria, a da ação do educador dentro da escola, através do seu cotidiano e dos projetos que se desenvolvem (NÓVOA, 2004).

Esta luta permite que sejam construídas novas perspectivas acerca da condição de ser professor, do “aumento da atribuição da importância ao professor como centro do processo de formação continuada”. (CARVALHO, 2005, p. 97), e de considerar que a formação deve se pautar em espaços que instiguem e problematizam o diálogo, a troca entre os próprios professores, o desenvolvimento de ações que se pautam nestes desafios que surgem. Como forma de aprimoramento, a formação inicial ou continuada possibilita esse processo de uma aprendizagem constante, e representa um ciclo contínuo em busca de melhoria.

3.2 A ATUAÇÃO DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO NA ESCOLA E SUA PRESENÇA NO PPP

Ao abordar o multiculturalismo, duas questões que o englobam precisam ser consideradas: primeiramente as diferentes denominações de que este tema trata e que pode nos levar a diferentes perspectivas, e também, o número reduzido de trabalhos que envolvem o multiculturalismo na escola e suas implicações presentes neste contexto. Considera-se inicialmente que o multiculturalismo envolve uma relação entre diversidade cultural e as implicações da mesma dentro de uma sociedade. Ao se tratar da educação, o olhar volta-se para a implicação que esta diversidade tem dentro do ambiente escolar, como reflexo dos sujeitos que vivem em uma sociedade multicultural. Questiona-se ainda a condição em que estes sujeitos vivem, e as relações de poder existentes entre estes grupos.

A concepção propositiva que faz destaque ao multiculturalismo faz abertura ao capítulo, evidenciando que o mesmo não pode ser visto

[...] simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, e intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva. (CANDAU, 2005, p.20).

Como tema ainda novo na área da educação, com recentes pesquisas, essa discussão traz à tona aspectos relevantes que envolvem o contexto escolar e sua complexidade, e por isso é em grande parte uma responsabilidade. As diferenças culturais presentes nas escolas precisam ser discutidas e devem ser abordadas no conjunto amplo dos sujeitos que se fazem presentes no processo educacional. A escola é palco desta diversidade, e é preciso haver debate para que essa diversidade seja reconhecida nas práticas educacionais, no dia a dia escolar, no currículo, na formação dos professores. Por isso que, ao tratar desses aspectos, faz-se abordagem a Canen e Santos (2006), que destacam estes dois vieses englobados por meio de uma formação de modo contínuo em consonância com o sujeito multicultural.

Dentro do caso brasileiro, precisa-se construir práticas que dão voz e vez a essa diversidade, considerando que a maior parte das políticas instaladas partiam de aspectos autoritários e homogêneos. Discorrer sobre esse tema dentro de uma sociedade capitalista é condição que também traz novos desafios. A partir das

evidências já destacadas, considera-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) fizeram menção a pluralidade cultural, citando que

[...] apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. (PCN's, 1997, p. 22).

Entretanto, não é possível fechar os olhos e desconsiderar o multiculturalismo, como uma das características presentes na sociedade, que a tem muito fortemente. O debate não condiz apenas a esta realidade, do agora, mas permite a compreensão da própria história, sinalizando os diferentes grupos, que em diferentes períodos buscaram se afirmar em sua história e firmar sua identidade sem serem dominados. A partir de sua vasta significação, é na perspectiva do multiculturalismo crítico que esta pesquisa ganha corpo, por meio de McLaren (2000), ao considerar que esta conotação abrange representações de raça, classe social e também de gênero, partindo da condição de reproduzir e resistir, o que torna sua atividade principal a transformação voltada a relação social, cultural e institucional.

Por isso que é necessário ter claro o que é cultura, ponto crucial dentro desta perspectiva, e que permite a análise a partir de novos horizontes, visto que

Não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação enquanto processo dialógico, formativo e transmissivo, supõe necessariamente um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo a que se designa por conteúdo da educação. (LEITE, 2002, p. 126).

A educação multicultural define-se como esta abordagem educativa que se contempla pela diversidade cultural dos sujeitos educacionais. A cultura não é neutra, jamais pode ser. Ela sempre está em processo de mudança por estar em contato com outras, e por isso “é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (CUCHE, 2002, p.137). Uma educação que se torne igualitária deste modo, é aquela que abre possibilidade para este diálogo entre as diferentes realidades. Muitas desconstruções são necessárias para tornar a educação de fato emancipatória, capaz de envolver a gama de culturas que adentram o espaço escolar.

Visto desta forma, torna-se impossível deixar de questionar e refletir sobre o multiculturalismo, sobretudo quando uma 'pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões de identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea' (MOREIRA, 2001, p. 41). E a educação, como um de seus aspectos, também se faz presente neste conjunto, e precisa ser considerada com atenção, principalmente com o viés de emancipação e transformação que ela permite. Por isso que o multiculturalismo não deve ser abordado, nem tratado como treinamento, mas como possibilidade de se questionar os "mecanismos que silenciam e/ou interditam identidades com base em determinantes de gênero, etnia, classe social, raça, 'deficiência' física ou mental, padrões linguísticos e culturais e assim por diante (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2000, p.4).

Ao constatar tais aspectos, a educação multicultural acaba sendo vista com essa singularidade do multiculturalismo crítico, ao integrar minorias no processo escolar, o que só poderá tornar-se possível à medida que o currículo se torne multicultural. As mudanças partem de condições reais e necessárias, e impulsionam que o "encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos" (MCLAREN, 2000, p. 46). Por isso que o multiculturalismo se relaciona a capacidade de ter na diversidade que está no social espaços para interagir, dialogar e compreender as diferenças. Quanto a condição do professor, destaca-se que esta perspectiva da diversidade

Exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam a fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos; sugere a importância de se cultivar atitudes de tolerância diante da diversidade e de se organizar atividades que as estimulem (SACRISTÁN, 1995, p. 88).

Quando se reconhece o outro e se firma sua identidade, firma-se a própria história e a constituição do que faz parte do que cada sujeito é. Há uma certa dificuldade dos sujeitos em se firmarem enquanto tal, de reconhecer a própria identidade, e de afirmar o que Boaventura Sousa Santos diz, "que o mundo é um "arco-íris de culturas"" (SANTOS, 1995 apud STOER; CORTESÃO, 1999, p. 56). Por isso que é preciso

Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental. (CANDAUI, 2005, p. 26).

Neste processo de compreensão, existe uma dificuldade em reconhecer a diversidade deste arco-íris, que muitas vezes é ignorado pela sociedade como um todo, ao perceber “a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações [...]”. (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 56). Nesta analogia, é necessário reconhecer que neste pacote, há grandes dificuldades, e que o grande desafio seja o próprio reconhecimento de cada sujeito, enquanto sujeito cultural, enquanto sujeito que possui uma vasta bagagem de cultura. São atitudes que possibilitam que o humano seja reconhecido em cada um, onde nesta condição,

[...] professores poderão desenvolver sua docência de maneira responsiva e responsável, como elementos éticos de sua condição de docentes e de seres humanos. Tempo em que as forças centrífugas, carnalizadoras e transgressoras de discursos monológicos e autoritários venham a emergir, possibilitando que o múltiplo se constitua a base da construção de uma sociedade em que se articulem ativamente as várias vozes que constituem o humano em nós. (SIEMS, 2008, p. 158).

Assim, é preciso compreender que, por mais que o caminho seja longo, e que muito ainda se mantém em um “tão sonhado” objetivo a ser concretizado, a luta é diária e exige que se faça presente a criticidade e a busca constante pela melhoria, tanto educacional quanto seu reflexo na sociedade. É preciso romper com um certo daltonismo cultural, que

Tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diversas razões: a dificuldade e a falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa.(CANDAUI, 2005, p. 28).

E este silenciamento ocorre por diversos modos, dentro da escola, sob uma cultura tão enraizada e forte, que neutraliza tudo que é diferente, que possibilita a mudança, e por isso a necessidade de se compreender que

[...] só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes. (FORQUIN, 2000, p. 61).

Portanto, o multiculturalismo crítico é abordado dentro desta pesquisa, e incluso nesta temática por ser compreendido como aspecto que precisa, com certa urgência, ser pensado nas vertentes da escola. Como condição que advém da sociedade, e que é característica não somente dos alunos, mas de todos os sujeitos da escola, dos que se envolvem a ela, o mesmo precisa ser debatido, para antes de tudo ser compreendido. Apenas se consegue transformar uma realidade, ou modificá-la, se ela for compreendida. Por isso que o ponto inicial é usar este conceito como discussão, para compreender seu real significado e propor ações comprometidas com uma educação que seja um direito de todos.

3.2.1 O currículo na perspectiva do multiculturalismo e a ênfase nas características culturais dos educandos

O multiculturalismo é um tema complexo, e por isso que ele deve ser articulado conforme as bases que orientam este processo, compreendendo que é preciso que ele esteja engajado em um contexto, dentro de uma determinada base de discussões, a fim de permitir que seja analisado a partir de um determinado viés. Deve-se considerar que multiculturalismo é, da mesma forma, e mesmo dentro das melhores hipóteses de ser discutido e problematizado, um tema abrangente, e que por vezes não poderá ser explicado em sua totalidade, principalmente dentro do espaço escolar.

A escola por si só já possui muitas discussões, que andam bem longe de se constituírem como acabadas, e o multiculturalismo dentro dessa base se alia a uma inconclusão, tornando esses debates cada vez mais presentes no meio educacional e mais necessários. Quando se discutem os currículos escolares, considera-se que a formalidade que os mesmos empregam condiciona um entrave a cultura e ao intelecto dos envolvidos, quando não é capaz de acolher a diversidade deste meio.

Por isso que, assim como os demais itens discutidos, o currículo, como parte deste processo precisa ser problematizado, principalmente quando se percebe que

Implícita no desenvolvimento de nossos currículos está uma visão do conhecimento a-histórica, a qual concebe o conhecimento escolarizado como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, estabilizam-se, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis. (CANDAU, 2005, p. 33).

A articulação destes processos faz surgir inúmeras problemáticas acerca da cultura escolar, e abre possibilidade para analisar que o caráter homogeneizador que adentra os espaços escolares muitas das vezes cria uma cultura padronizada, advindo da própria modernidade, e como contraponto essa demanda da problematização. Neste processo, é preciso ter claro que, muito além de compreender a existência destas culturas, é necessário possibilitar ações que as envolvem umas com as outras. Questiona-se deste modo,

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p.43)

Neste princípio multicultural a formação dos professores é problematizada, a partir das bases desta formação. Questiona-se e revela-se como fundamental essa condição dentro das reflexões propostas? Como se garante essa educação oriunda de uma sociedade multicultural, uniformizando um currículo e tornando-o homogeneizado? Não dá para desconsiderar essa característica que adentra a escola, advindo da sociedade em que ela está inserida. O multiculturalismo exige atenção, reflexão, e principalmente condições que o aceitem e permitam que essa aceitação se converta em espaços de abertura a diversidade, visto que

Em síntese, queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural. É essa a perspectiva de Kincheloe e Steinberg, para quem a multiculturalidade não se reduz a algo em que se acredite ou com a qual se concorde. Ela de fato existe, está entre nós e representa, uma condição de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas. Podemos ignorar ou

abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-las: ela permanece, independentemente de nossas respostas e nossas relações. (MOREIRA, 2001, p. 85)

As discussões partem deste modo da realidade concreta, de situações que realmente acontecem nesses espaços e que permitem a problematização dos aspectos que sustentam as práticas educacionais. Assim como abordado no PPP, o currículo deve ser discutido e problematizado, considerando seu papel fundamental na sustentação da prática docente, e ambos sendo documentos que orientam a escola e as práticas educativas, devem, ou deveriam manter essa correlação com essa multiculturalidade, visto que,

Mesmo que as reflexões sobre o currículo e sobre a formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos” (MOREIRA, 2001, p. 85)

E é deste modo que o processo é considerado longo, difícil. A luta é permeada por muitas barreiras, que precisam ser pensadas conjuntamente para serem derrubadas, e uma delas “trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerente com a perspectiva intercultural” (CANDAU, 2005, p. 34). Permeado por uma diversidade de culturas, a de se atentar que dentro dessas considerações se faz presente a importância de analisar as relações de poder, que por muitas vezes são os próprios produtores de uma desigualdade dentro da ampla variedade de culturas.

E é partindo deste viés que pode ser possível pensar em uma nova educação, ou em uma nova base que a oriente, considerando que quando todo o processo é compreendido, torna-se mais fácil buscar sua transformação. Ao entender o que serve como limite, criam-se novos meios de trabalho, que orientam e possibilitam um novo pensar, uma nova condição de fazer educação. Ao repensar os moldes da educação atual, e compreender que o processo não é fácil, e tampouco simples,

O “arco-íris de culturas em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo. Demanda considerar como se faz viável despertar o interesse de alunos/as tão diferentes, atender as especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Ao mesmo tempo, a multiplicidade de

manifestações culturais e de identidades torna a sala de aula rica, plural, estimulante, desafiante (STOER & CORTESÃO, 1999, p. 46).

Dentro dessas condições desafiantes, há um ganho muito interessante, e que merece destaque dentro do aspecto da educação, como um meio que permite a junção de múltiplas culturas dentro de uma única sala de aula, a diversidade que torna a sociedade tão infinita e que permite, se bem considerado, um trabalho tão interessante com essa diversidade que constitui a todos e que merece ter destaque. Por isso que uma das principais linhas de reconstrução de pensamentos, de práticas, de ações concretas parte do próprio questionamento frente às produções, frente a linha de trabalho, condição que permite discutir diariamente sobre essa diversidade, e dentre as considerações de uma formação contínua, favorecer essa troca de experiências entre os próprios professores.

É de suma importância compreender e ter consciência de que toda prática é política, é permeada por relações de poder, e conseqüentemente que todas as ações são firmadas ou pelo viés da construção, da autonomia, da discussão e problematização, ou pela transmissão, pela falta de uma criação autônoma e crítica, que instigue o pensar. O Projeto Político Pedagógico mantém em sua constituição as práticas pedagógicas desenvolvidas, e as que serão desenvolvidas, a forma como se deve ater as avaliações e os caminhos propostos a quem faz parte deste conjunto educacional, bem como aqueles que ontem, ou hoje ingressam nesta realidade e precisam se articular aos aspectos teórico-metodológicos que constituem a escola, como espaço de formação.

Os caminhos metodológicos utilizados em sala de aula condizem com o currículo, a partir dessa didática utilizada, bem como em relação ao PPP. E por isso que ao serem frisadas as diferenças, não devem ser usadas para formar grupos em sala de aula, na escola como um todo, mas propor condições para que se perceba que a diversidade existe e está presente neste contexto, a fim de fazer com que elas sejam valorizadas e apareçam vivas no ambiente escolar, no currículo, no debate educacional, nas políticas, na formação continuada de professores, gestores e demais sujeitos. Abrir espaço para a fala é essencial, pois neste gesto de expressão percebe-se quem fala, como fala, quando fala, para quem, e que sentimentos afloram neste momento, a modo de perceber muitas vezes entre elas o medo, a insegurança e a espera de uma aprovação.

Assim como espaços da escola muitas vezes são vistos como monoculturais, e preciso se ater a crescente “consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (CANDAUI, 2005, p. 15). Os caminhos se tornam tênues quando se trata dessa diversidade, e é necessária atenção a estas condições para que de fato uma educação de qualidade para todos seja um objetivo da luta de todos.

4. O QUE DIZEM OS PROFESSORES E GESTORES: DISCUTINDO O TEMA A PARTIR DA REALIDADE DA ESCOLA

Ao trazer elementos para discussão a partir da introdução desta temática nos itens abordados anteriormente, organizou-se um diálogo que entrelaçou o Projeto Político Pedagógico, a formação continuada dos professores na escola e o multiculturalismo crítico. O currículo não se situa como objeto direto de discussão dentro desta pesquisa, mas surge também como aspecto que precisa ser problematizado. Para além desta discussão bibliográfica, a seguir são estruturadas as considerações em relação a ida a campo, para serem analisadas as perspectivas e entendimentos nas falas dos professores e da equipe gestora. Acredita-se que, ao partir desta base, com o olhar desses sujeitos que diariamente estão na escola, a pesquisa toma força e se concretiza uma reflexão em busca de uma transformação de fato necessária e urgente.

O questionário, bem como a entrevista se configuraram por meio de 18 questões norteadoras, sendo organizadas primeiramente com a identificação destes sujeitos, sua formação, tempo de atuação na educação básica e o cargo que exercem dentro desta instituição específica. Na sequência foram apresentadas questões referentes aos três eixos temáticos da pesquisa, buscando compreender o que os mesmos avaliam sobre cada um deles, e finalizando com a possibilidade de destacarem sugestões que fossem válidas para a melhoria dos aspectos educacionais em debate. Nesta pesquisa, optou-se por serem utilizados nomes fictícios⁸ para o grupo de sujeitos envolvidos.

Importante destacar que o grupo envolvido possui formação inicial nas áreas de ciências humanas, exatas e biológicas, e que desempenham funções variadas conforme a necessidade da escola. O tempo de atuação destes profissionais na educação básica varia entre 1 a 27 anos. A seguir, apresenta-se um quadro com a relação do tempo de atuação dentro desta instituição específica, em relação ao cargo que exercem, em um intervalo de 5 anos⁹.

⁸ Os nomes fictícios foram utilizados como forma de não identificar a identidade dos participantes; optou-se também pela utilização de nomes apenas femininos, pois a ausência dos nomes nos questionários e na entrevista não permitiu a identificação do sexo dos participantes.

⁹ Ao total, foram 25 participantes, a considerar professores e gestores. No quadro estão representados em intervalos de 5 anos o tempo de atuação da escola de 24 profissionais, pois um deles não o identificou.

Quadro 1 - Tempo de atuação dos profissionais na escola (campo de pesquisa)

Tempo atuação	1-5 anos	5-10 anos	10-15 anos	15-20 anos	20-25 anos
Quantidade profissionais	11	6	2	4	1

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

A voz do professor dentro desta pesquisa parte do pressuposto de que o profissional docente é um sujeito crítico e reflexivo, sobre sua atuação, sobre seu ambiente de trabalho e as condições criadas para atuar como educador, sendo que “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2003, p. 41). A eles, foram estruturadas as questões voltadas ao próprio fazer pedagógico, os elementos que embasam essa atuação na escola, como veem e significam a formação continuada implementada nos dias atuais, bem como sua percepção quanto a diversidade e os desafios que enfrentam em sua atuação. No momento de estruturação da pesquisa o convite foi estabelecido a todos, por considerar o grupo significativo de profissionais, mas quando ocorreu a inserção no espaço escolar algumas mudanças foram realizadas, devido às próprias demandas, principalmente voltadas ao tempo da escola.

Alguns professores atuam nesta instituição apenas um dia da semana, visto que cumprem sua carga horária em outras instituições, por isso o convite não foi possível a eles. Alguns não se dispuseram a participar (considera-se que a participação na pesquisa ainda mantém certa restrição). No entanto, os demais profissionais foram convidados, sendo que em diversos momentos foram chamados ao diálogo para se inteirar da pesquisa e de sua estruturação, bem como da importância de sua participação. Eram informados da proposta da pesquisa, bem como ao recebimento dos questionários. Esta conversa ocorreu no momento do recreio, dos planejamentos coletivos, hora atividade, etc.

Ao ser considerada a importância de uma gestão democrática, no trabalho coletivo entre todos os profissionais da escola, envolve-se também nesta pesquisa a

equipe de gestão, considerando a relevância de compreender sua voz neste processo. Parte-se do princípio que

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentam de ações organizadas que questionem a invisibilidade do poder. (CURY, 1997, p. 17).

As perguntas tiveram apenas direcionamentos diferentes, mas partiram da mesma lógica dos professores. Como a rotina da escola exige bastante destes profissionais, a conversa a priori possibilitou a eles conhecer o intuito da pesquisa, bem como organizar um tempo de sua rotina para a realização da entrevista, que foi transcrita conforme a sucessão das perguntas feitas. O roteiro da entrevista, bem como do questionário se encontram em apêndice a e b¹⁰. Deste modo, após a coleta destes materiais, iniciou-se a interpretação e a análise dos dados, na busca por caracterizar dentro de todo o processo a fala destes sujeitos em contraponto com a colocação de autores que versam sobre o tema.

4.1 REFLEXÕES INICIAIS: UMA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Como um dos eixos de discussão, o Projeto Político Pedagógico é problematizado com o objetivo de se analisar no próprio documento os aspectos teórico-metodológicos que podem servir para orientar a formação continuada do professor na escola, na visão multicultural. Questiona-se dentro desta análise se a escola é vista como espaço formativo, considerando a ideia do projeto em si, pois

Um conceito fundamental para pensar a educação é o de Projeto, pois ele se recusa a considerar a escola como um modelo ideal, pronto e acabado. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciados a cada momento (OLIVEIRA, 2003, p. 40).

¹⁰ Os apêndices a e b apresentam o roteiro das entrevistas e questionários utilizados na coleta de dados, estruturados a partir de perguntas norteadoras quanto à identificação dos profissionais e os questionamentos dentro de cada eixo discutido.

O questionário aplicado construiu-se com perguntas norteadoras, para primeiramente analisar *como este documento é compreendido pelos professores e gestores¹¹, como ele é percebido na escola, quais seus benefícios*. Da mesma forma, buscou-se identificar nestas falas o modo *como ocorreu a participação na sua construção, e como estes sujeitos atuam*. Ao voltar-se a prática diária, instigou-se como se *realiza o contato com ele, como é utilizado e se o plano de trabalho se embasa no mesmo*. Assim como já fora problematizado, parte-se da condição de se ter o PPP como um projeto calcado na condição política e pedagógica, avaliado a partir do viés emancipador que esta característica contém.

Percebe-se que “o projeto é que confere consistência, amplitude e sentido à prática pedagógica, porque é através dele que se congregam as energias, se traçam perspectivas e se organiza o processo de trabalho na escola” (OLIVEIRA, 2003, p. 41). E por isso que é visto com fundamental importância, haja visto que se constrói por meio da coletividade, de constantes discussões e reformulações. De modo geral, pode-se dizer que, a análise da pesquisa a partir dos dados coletados permitiu considerar o PPP como um documento norteador, construído pela equipe escolar, e que envolve o que está sendo realizado na escola, o que está por vir, a partir de suas bases, e não como mero exercício escolar.

Ter uma visão do que ele representa já é condição para torná-lo instrumento de estudo e de problematização. Assim, ao ser realizada a análise do conteúdo do PPP da escola que foi lócus da pesquisa, é importante destacar o conceito que o integra. A partir das discussões coletivas, estruturou-se que

O PPP – Projeto Político Pedagógico - é um documento norteador das ações escolares. É reelaborado todo o início de ano letivo e, assim que necessário, é revisto e atualizado no decorrer do percurso de acordo com legislações vigentes e necessidades da escola. Este, não é algo pronto e arquivado, e sim, construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos no processo educativo. A reelaboração acontece com a participação da comunidade escolar, núcleos e conselhos escolares, pais, alunos, professores, gestores, AEs, ATP e funcionários da escola. (PPP, 2019, p. 6)

Percebe-se por meio deste conceito amplo que esta escola mantém o compromisso com o PPP, sendo avaliado com constantes reformulações, seja articulando os sujeitos presentes e envolvidos com a escola. Para além desse

¹¹ As expressões no decorrer do texto que estão em itálico servem para destacar as perguntas norteadoras dos questionários e das entrevistas.

conceito estruturado coletivamente, os sujeitos presentes nesta realidade também foram questionados sobre “*Qual sua compreensão acerca do PPP?*”, de modo a compreender como visualizam esse documento. Alice destaca que, “é um documento existente em todas as escolas que tem como objetivo nortear todo o trabalho escolar; no documento deve envolver ideias, propostas que serão desenvolvidas no decorrer do ano em todas as dimensões, pais, alunos, professores, funcionários e gestores”. Da mesma forma, outros professores destacaram o PPP dentro dessa visão, ao discorrer que,

(Sofia): Nas minhas palavras é como uma constituição que, *direciona, orienta, inspira* os professores e os pais dos alunos, bem como os próprios alunos. (Grifos da autora)

(Laura): É um *documento norteador da nossa prática*, onde se estabelecem as metas e objetivos a serem alcançados, *baseados na realidade escolar*. (Grifos da autora)

(Heloísa): *Documento norteador* que rege o processo de ensino aprendizagem da unidade escolar com leis, decretos, normas, estatuto interno revisado todo o ano. (Grifos da autora)

(Analu) É a espinha dorsal que sustenta, orienta os professores na sua prática do dia a dia.

A partir dessas falas, percebem-se subsídios que indicam o PPP como instrumento que realmente norteia a escola, e que serve como base para tudo que é feito, discutido e proposto dentro deste ambiente. Com alta frequência, este documento aparece como direção para todas as dimensões da escola, de orientação do trabalho desenvolvido dentro da instituição, bem como o contato com a comunidade externa. Um dos professores cita também que, sendo construído por todos os seus sujeitos, ele pode e deve ser usado por todos aqueles que se envolvem nesta realidade, independente da função ou do cargo que exercem

(Cecília): O PPP, hoje nomeado como PP (Projeto Pedagógico) rege o desenvolvimento do trabalho coletivo da escola, ou seja, é, instrumento que apresenta a proposta da escola quanto à educação. Em suma, é um “norte”, um rumo que todos devemos seguir, não só os professores, mas toda a comunidade escolar.

Considera-se também que, se o mesmo atua como condição de análise de toda a instituição, é característica indissociável dele a constante reorganização, feita a medida das necessidades. E essa condição também é analisada, quando a professora Sara destaca que “é um guia de atuação escolar, um documento orientativo, norteando as ações tomadas pela escola ou guiando as escolhas

tomadas pela comunidade escolar. É um projeto sempre em mudança”. Esta expressão “é um projeto sempre em mudança” traz sua condição de inacabamento, de constante reformulação e análise, pois precisa se manter atualizado, e os sujeitos cientes de que “a força do planejamento participativo encontra-se no grupo” (ROSSA, 1990, p. 9).

Quando a pergunta foi direcionada a equipe de gestão, a gestora Joana destaca também que “O PPP é o norteador de tudo, de todos os âmbitos da escola: administrativo, pedagógico, financeiro; ele mantém toda a legislação vigente, e as vivências dos momentos educativos, o que precisa ser vivenciado na escola”. Do mesmo modo, as gestoras Miriam e Gabriela citam que,

(Miriam): Papel fundamental e indispensável, pois ele é uma ferramenta, instrumento que delibera, orienta, norteia, suleia a instituição, a comunidade escolar, as ações que são desenvolvidas nesse espaço e dentro dela. A partir dele são desenvolvidos ações que nós nos propomos. A partir de 2020, serão anexados nele as regras e normas da escola, sendo que ele é baseado em toda a legislação federal e estadual no âmbito da educação, por isso que ele é de suma importância. Parte da realidade local, do nosso município, da nossa região, por isso que cada escola de SC tem seu PPP, é a lei maior da escola, e que norteia todas as ações.

(Gabriela): O PP (Projeto Pedagógico) é o planejamento geral da escola e envolve todas as decisões sobre a organização escolar, desde os procedimentos mais elementares, como a definição de horários, número de turmas e salas, *até a definição dos pressupostos teórico-metodológicos que darão sustentação para a proposta curricular, veiculada em sala de aula, tendo como aporte o contexto social.* (Grifos da autora).

Ambas são colocações muito pertinentes, e de fato demonstram a seriedade com que tratam esse documento escolar, subsidiados por uma gestão democrática, quando citam o envolvimento do grupo como um todo, o contexto como um todo. Na colocação de Gabriela, é possível perceber com relevância que ela cita o PPP como documento que contém pressupostos teórico-metodológicos, e que estes estão ligados a sala de aula, ao contexto social. É a partir destes relatos que os objetivos da pesquisa são alcançados, quando, assim como nesta fala, as hipóteses levantadas se tornam concretas. Por isso que é preciso haver um comprometimento com este projeto, percebendo que

Sem uma coordenação que tenha conhecimento da metodologia, que tenha decisão política, para implantar o Planejamento Participativo, que abra espaço para todos participarem das decisões, execução e avaliação, é ilusório pensar que o planejamento seja possível” (DAMKE; DAMKE, 1990, p. 19).

A partir desta primeira questão norteadora, acerca da compreensão em relação a este documento escolar, abriu-se questionamento para analisar, além do que ele significa, *como percebem este instrumento dentro da instituição de ensino*. Alice cita que “ele aponta caminhos de maneira clara e objetiva e contribui para um melhor desenvolvimento de nosso trabalho”. Sofia, porém, destaca sua reflexão acerca deste documento, quando cita que, “tem escolas que parece um “livro de gaveta”, mas há escolas que é um projeto dinâmico e importante”. Considerando a fala de Alice, nota-se a composição ampla do conceito que o PPP emprega, ao analisar que serve para direcionar, apontar caminhos, e isso resulta no desenvolvimento de forma eficaz e emancipadora do ensino.

A questão discutida pela professora Sofia, entretanto, vem ao encontro do que está sendo discutido aqui; em sua fala, ela destaca que, ou o projeto é constantemente utilizado, ou é visto como documento engavetado após sua construção. Isso implica constantemente na própria forma como o ensino é concebido dentro da escola, das escolhas que são feitas, considerando tanto as escolhas metodológicas como o modo com que este documento é utilizado, dos caminhos que resultaram na sua construção e aplicação, e ao se perceber que “[...] a escola faz política não só pelo que diz, mas também cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 22).

Ao abrir-se a possibilidade de serem construídos novos caminhos, e de ver nele as bases que orientam o sujeito que se objetiva formar, uma das professoras coloca também que,

(Valentina): Percebo como um documento norteador fundamental no planejamento de toda instituição escolar, demonstra quais as ideias, objetivos e permite organizar ações educativas de acordo com a realidade escolar necessária para um ensino/aprendizagem efetivo.

Nota-se com clareza que nestas falas há muitas concepções que demonstram como o PPP é compreendido, e para além dele, como se organiza a instituição, quais são seus objetivos, o que a sustenta. Falar do PPP não é apenas, e tampouco, falar do documento em si, mas compreender de fato o que quer falar, de que conteúdo ele é construído, a partir de quais bases. Assim como não se fala de ensino sem aprendizagem, não há como falar do PPP sem reflexão. A partir destas discussões, e levando em consideração o saldo positivo de como esse documento é

visto, indagou-se, também, sobre os *benefícios que visualizam neste projeto*, a fim de constatar com base sólida seu papel.

Sofia cita que, “para os professores serve para uni-los em compromisso com a sociedade”. Esta fala contém um significado muito relevante e que também se une a esta discussão, quando objetiva-se analisar o PPP e possibilitar, nos momentos de debate que o envolve, unir os professores, trabalhar coletivamente, e instigar melhorias; e além do mais, do compromisso com o meio que estão inseridos, envolvendo a questão da diversidade que nela está presente. Logo, se analisarmos o conteúdo do PPP, teremos nele essa possibilidade de orientação, considerando que, tanto o documento como as ações que se constroem na escola não são individuais, mas se complementam e se unem em um processo contínuo. O espaço da escola em debate possibilita a discussão dos materiais que subsidiam as práticas realizadas, a existência do currículo, do PPP, dos planos e regimentos, pois

[...] considera-se que a concepção dialética é que deve servir de pressuposto para um Projeto Político Pedagógico. Essa concepção considera, por um lado, o homem como a síntese de múltiplas relações e, por outro lado, o contexto socioescolar como instância privilegiada para compreensão dos problemas educacionais (OLIVEIRA, 2003, p. 43)

Na sequência das discussões, o PPP também é citado como documento que orienta o trabalho escolar, mas tendo a necessidade de ter abertura para espaços que proporcionem seu estudo, uma vez que, na visão da professora Laura, “é um documento importante, *pouco estudado* (somente no início do ano letivo) mas que está sempre disponível para nos orientar”. (Grifos da autora). Instiga-se nesta fala o olhar voltado aos tempos da escola, os momentos destinados a tais discussões, e para a análise do que está sendo realizado. Por muitas vezes, a necessidade de dar conta de todas as demandas da escola não possibilita estes momentos de estudo, que vem ao encontro do que os professores, gestores e demais sujeitos realmente precisam.

A professora Cecília também coloca essa questão, que vem ao encontro do que foi discutido anteriormente, de que “é um instrumento muito poderoso, por meio dele pode haver punição ou defesa de uma pessoa, mas temos *pouco tempo para escrevê-lo e analisá-lo* no começo do ano, o que impede que muitos não tenham o conhecimento dos seus deveres e direitos”. (Grifos da autora). Percebe-se assim, com urgente necessidade, a organização e a disponibilidade de tempos e espaços

que possam suprir esse curto período de discussões colocada pelos professores, e de concebê-lo, assim como cita Silva (2003), como garantia da experiência democrática e que por outrora fortalece a mediação dos conflitos existentes nele. Do mesmo modo, apesar das diversas colocações em que é visto como meio que possibilita a discussão, a professora Sara enfatiza que “ele é muito bem elaborado em seus estudos, combinados e normas internas, porém, dificilmente consegue-se colocar tudo em prática”.

Atentos a essas falas, percebe-se a abertura de certas lacunas que precisam ser discutidas. Questiona-se o porquê destes professores dizerem que há uma dificuldade em se colocar tudo que há no PPP em prática, se ele se constrói a partir de discussões e ações coletivas. Quando as gestoras foram indagadas a destacar os elementos que facilitam ou dificultam o processo de elaboração, implantação e utilização do PPP dentro da escola, citam que

(Miriam): O que mais dificulta é a participação da comunidade escolar nesse processo. Existe bastante diversidade entre as famílias, os membros dessa comunidade. No seguimento família é difícil envolver todos eles, os alunos que estão em diferentes turnos, e os funcionários e professores que trabalham em escolas diferentes; não há um dia onde todos param e se encontram para isso. O que facilita é a questão do envolvimento das pessoas que se envolvem nesse momento. Ele está em construção constante, em uma reunião pedagógica, em uma prestação de contas. Onde vê-se a necessidade de uma mudança ela é feita, sendo feita sua alteração; quem pode quando é solicitado consegue participar também.

(Joana): O que mais dificulta é a participação das famílias. Os sujeitos educacionais auxiliam na realização do projeto, onde se estudam os tópicos principais do PPP, sendo discutido pelos próprios professores e a equipe da gestão, e depois as alterações necessárias são feitas de acordo com a equipe pedagógica da escola. A implantação e a utilização do PPP é feita de forma constante, sendo discutido diariamente. Vem do próprio Estado situações que precisam ser implementadas ou modificadas, considerando as necessidades.

São colocações significativas e que trazem pontos que precisam ser analisados para que esse processo que o envolve possa de fato englobar todos os sujeitos que nele se faz menção. E por isso acredita-se que, vindo da percepção dos mesmos, há condições de se discutir os eventuais desafios e buscar superá-los, quando a fala não se torna um “falar por falar”, mas uma condição que se originou no ato de reflexão, e que age no sentido de ser superado. Entende-se a importância de discuti-lo, e de se perceber que “um projeto pedagógico bem definido, com as prioridades colocadas de forma consensual, facilitará sua partilha para além dos

profissionais da educação, envolvendo alunos, seus pais e mesmo a comunidade local” (PENIN, 2002, p. 41).

Além disso, é possível considerar também que, ao olhar para o PPP, a professora Elisa cita, “além de nortear os destinos da escola, direcionar as ações e as atividades, o documento propõe normas, diretrizes, organização administrativa, pedagógica, financeira e patrimonial”. De forma linear, é citado com disponibilidade e enquanto discussão do grupo escolar, a fim de ser um documento que norteia todas as esferas da escola. E por isso que, para além de destacar essa visão dos professores, questionou-se os benefícios que o documento traz para a escola, e demonstrar o papel que este projeto tem quanto às ações gerais que são desenvolvidas. A gestora Gabriela destaca também que

O PP possui caráter eminentemente político, ou seja, tendo a definir o que se quer com o ato educativo, que tipo de homem e de mundo se quer construir, requerendo dos professores e da escola uma posição clara diante das contradições sociais. O papel político da educação precisa ser constantemente lembrado, tendo em vista as pressões do conformismo, do engodo da neutralidade, da neutralização das desigualdades sociais. Sobre isso, lembra Ventura que “educar é construir com os alunos uma leitura crítica do mundo, contatando sua desigualdade, para posterior (ou paralela) intervenção, reinventando-o, construindo-o para todos e não para uma minoria privilegiada. Resume-se aí, o que não é pouco, o papel político da educação que deve nortear o PPP da escola” (2000, p. 27).

Analisar os benefícios destacados permite posteriormente a percepção da presença de aspectos da diversidade, das diferentes culturas, que se unem a problematização do multiculturalismo, um dos eixos desta pesquisa. Ao lembrar a colocação da gestora Gabriela, tem-se presente também essa necessidade da redução das desigualdades, quando o projeto e as ações escolares partem de uma opção política, que em suma deve englobar todos os sujeitos, sem restrições. A professora Laura cita a presença da diversidade junto aos benefícios do projeto, quando destaca a ele

Definir metas e objetivos a serem alcançados; *mostrar a realidade econômica, social e cultural dos membros desta instituição*; definir regras para o bom andamento da unidade escolar; amparo legal diante algumas situações ali estabelecidas. (Grifos da autora).

O aparecimento dos aspectos culturais dos sujeitos evidencia-se nas falas, e diretamente pela fala desta professora percebe-se a diversidade cultural presente no projeto. Destacar esta realidade cultural permite esta discussão que se encontra

dentro do multiculturalismo e se evidenciado neste documento, acredita-se haver a possibilidade do reconhecimento de tais identidades. A interculturalidade surge com o intuito de construir uma sociedade mais inclusiva, mais democrática, na busca por

Promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos socioculturais de nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2005, p. 23)

De modo relevante, e dentro da categoria do multiculturalismo, indagou-se também aos professores o que entendem por este conceito, e assim eles evidenciaram que corresponde

(Helena): A valorização, a capacidade de perceber a importância das diferentes culturas existentes nas escolas ou sociedade.

(Laura): Entendo como a existência de muitas culturas dentro do espaço escolar, por isso, fazer educação, exige de nós estratégias que valorizem essa diversidade.

(Heloísa): As culturas de povos diferentes, respeitando-se suas essências, sem ter o certo ou errado, mas sim o convívio entre ambos.

(Lívia): É uma forma de trabalhar as “culturas distintas” abrindo espaço para manifestação de ideias e pontos de vista sem discriminação, bem como integrando diferentes áreas do conhecimento.

(Eloá): A união e o trabalho com diversas culturas.

Surge assim, nestas mesmas colocações, uma visão e compreensão do multiculturalismo, pela presença das diferentes culturas, e para tanto de sua valorização, do respeito e do convívio harmônico entre elas. Discutir tal conceito possibilidade assegurar o entendimento e o porquê de estar se discutindo sobre o multiculturalismo na escola, lançando um novo olhar sobre essa categoria, quando, à medida da construção coletiva, sejam discutidos e problematizados os aspectos que por muitas vezes elevam a discriminação e o preconceito que estão enraizadas nas ações escolares. Dispõe-se de condições para se olhar para o outro, para refletir sobre si mesmo, sobre as ações, em um exercício de

[...] - desconstruir: remete-se à questão dos preconceitos e da discriminação, buscando desnaturalizá-los e questionar o caráter monocultural e etnocêntrico da instituição escolar, nas diversas dimensões em que se manifesta no seu dia a dia; - articular: refere-se à tensão igualdade - diferença; -resgatar: trata-se do resgate dos processos de construção das identidades culturais. -Promover: desmembra-se em outras ações: interação sistemática; enfoque global (ou seja, a perspectiva deve

afetar todos os níveis da prática pedagógica); e empoderamento [...] (CANDAUI, 2007, p. 739).

Tem-se por isso essa necessidade de propor essa discussão, para que essa desconstrução ocorra, para que o preconceito seja quebrado, e que não existam mais barreiras que excluam um sujeito do outro. Nas falas dos próprios professores há esta presença da valorização, sem discriminação ou superioridade de um sobre o outro. Esta diversidade é característica de todos os sujeitos, por isso não há motivos para que um seja inferior ao outro, se todos possuem algo singular e único. A professora Elisa ainda cita o multiculturalismo como a

Convivência de várias raças, estilos, culturas, tradições, etc...., em um mesmo espaço. O mundo contemporâneo apresenta desafios às diferenças para as escolas e professores quando se depara em princípios de igualdade e respeito. A discussão é necessária para que se busque diálogos sobre questões étnicas, raciais, de gênero, homofobia, indígenas, quilombolas, LGBTs, regionalismo, etc....para evitar tensões e conflitos.

A cultura é um misto de conhecimento, de significados, de valores, que se constituem à medida que o sujeito interage com o mundo e está nele. Debater sobre isso e aprender a contrariar todas as formas que a negam é um exercício diário que exige envolvimento e muita reflexão. Na fala mesmo da professora acima, é preciso indagar sobre o papel do multiculturalismo e destas discussões, quando se percebe que vai muito além de evitar tensões e conflitos, mas de promover o respeito, a igualdade, a harmonia e a convivência para que todos se sintam bem ao serem o que são. O diálogo é sim necessário, mas toda essa discussão precisa ser feita com objetivos claros e concretos, para que se instiguem mudanças, e não se propagem, de uma forma diferente, os mesmos julgamentos e pré-conceitos que se sucedem a anos e anos, e que por vezes silenciam e machucam.

Deste modo, é possível considerar que essa condição do PPP trazer essas informações acontece de fato, e por isso trabalha-se para que ele seja um instrumento quando se trata da possibilidade de analisar a diversidade escolar, os aspectos que constituem cada sujeito e que possibilitam que a educação seja para todos, a medida das condições de cada um. Como destacado por diversas vezes, e principalmente ao discorrer deste conceito na educação, o multiculturalismo permite a consideração das experiências dentro da escola, e neste processo, exige-se um comprometimento dos envolvidos, pois lida-se com a diversidade, com o que caracteriza o sujeito e sua história.

O respeito e a valorização destas culturas diversas surgem com a educação intercultural, que muito além do acesso à escola, permite a igualdade dentro dela, buscando incluir e desenvolver as potencialidades de cada ser, e de forma mais evidente, considerar discussões sobre as identidades culturais. Analisa-se ainda que,

[...] por definição, cada um de nós é um ser intercultural e todos os professores devem preocupar-se com o problema da comunicação intercultural, independentemente das suas identidades culturais e da composição demográfica do seu grupo de alunos (ZEICHNER, 1993, p. 74)

Portanto, se dentro deste espaço escolar ocorrerem as discussões, já se compreende o quão relevante é o papel da escola, que serve como palco para acolher o aspecto multicultural da sociedade, e considerando que é inevitável negar que “nos dias atuais as demandas postas para as escolas estão aumentando em número e diversidade” (NÓVOA, 2002, p. 193). Ao discorrer sobre tal, e ao refletir esta perspectiva dentro da formação dos professores, destaca-se a condição de possibilitar a construção de espaços que acolham os mesmos e se discutam as dificuldades que surgem na prática educativa, considerando o que afirma Hall (2003), que o multiculturalismo é uma expressão que envolve abordagens voltadas às políticas e estratégias que são utilizadas na resolução de problemas voltados a diversidade.

O diálogo constante em torno do PPP permite a remodelação da prática de ensino aprendizagem, voltada a uma discussão da realidade, e subsidiada por teorias. A partir disso condiz dizer que é um espaço de formação que possibilita a construção de “novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.157). Ao ocorrer na escola, essa formação permite visualizar o PPP como instrumento que possui aspectos teórico-metodológicos que possibilitam os professores refletirem e formarem-se constantemente. Discute-se, portanto, a condição proposta a criar professores pesquisadores, e que usar a escola como espaço de discussão traz importantes condições para se pensar nesta formação docente, na constituição dos sujeitos que compõem a mesma e que são responsáveis por firmar uma educação para todos.

A pluralidade cultural, sendo um dos aspetos que tornam a escola um meio com tantas características e ao comprometer seu papel enquanto transformadora social vem ao encontro dessa possibilidade de se criar um espaço que acolha essa

multiculturalidade, e que não seja mera característica que diariamente não é retratada em suas ações. Ao se ater aos seus princípios orientadores, que versam entre autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia, igualdade o PPP de uma escola pode atuar

No caráter de processo, de construção/reconstrução permanentes e, assim, seus objetivos e resultados devem ser gradativos, mediatos e flexíveis; na necessidade de ser construído e desenvolvido com a participação da comunidade escolar que conhece sua cultura, seus problemas, suas expectativas, suas necessidades; na explicitação clara das suas metas e das condições objetivas, dadas para sua implementação, tanto no nível infraestrutura, quanto no que se refere aos denominados “recursos humanos”; na definição de uma equipe que coordene sua implementação e desenvolvimento, pois, embora toda a comunidade tenha responsabilidade para com o Projeto, é necessário que haja uma liderança, zelando pela sua execução (OLIVEIRA, 2003, p. 47).

Lidam-se com questões profundas e de extrema importância, que se voltam exatamente a essa condição de criar uma nova concepção de escola, com espaços e documentos que problematizam a realidade que é vivenciada, e que o professor se perceba neste processo, e não seja apenas um sujeito que precisa receber uma formação que muitas vezes não condiz com a realidade de sua atuação. E, assim como o novo sempre causa essa sensação de estranhamento, é preciso que se trabalhe muito com essas novas concepções e que o professor se veja primeiramente como agente deste processo. Nóvoa (2004) trata exatamente dessa questão quando o coloca como educador reflexivo dentro da formação contínua, que permita que ele seja o protagonista desta formação, e não apenas um sujeito que segue o que é concebido por outros.

A realidade precisa ser contestada, refletindo sobre a atuação do professor e conseqüentemente sobre sua formação, com o “aumento da atribuição da importância ao professor como centro do processo de formação continuada, atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente de experiência feito em sua relação com o saber científico”. (CARVALHO, 2005, p. 97). Dar voz e vez aos professores para que eles repensem sua história de vida, de atuação, de realidades culturais e sociais distintas por sua vez, onde cada qual seja respeitado, nas suas colocações, “uma vez que cada um é um sujeito de uma variedade de discursos e que os discursos não interpelam igualmente a todos” (HENNINGEN; GUARESCHI, 2006, p. 59). O respeito a estas inúmeras colocações permite que o que for firmado

seja usado para todos, por falar e envolver a todos, sem restringir ou negar uma opinião diferente.

Esta condição de inacabamento e de constante reformulação que surge através do PPP vincula-se aos seus benefícios, e permite que seja reconstruído de acordo com as necessidades da realidade e das condições dos professores. A professora Valentina ainda cita que “por ser um documento inacabado, está constantemente em construção e transformação, sendo flexível para se adaptar às necessidades de cada instituição de ensino”. Nas demais colocações, os professores destacam o PPP a partir das bases que o orientam, como se desenvolve o trabalho do professor, o envolvimento com a família, com a sociedade, considerando que

(Cecília): Articula ideias e ações; norteia a prática pedagógica da comunidade escolar; cria condições de se pôr em prática as ações de ensino aprendizagem; propõe uma construção de conhecimento participativa; mostra as intenções educativas da escola; é uma proposta de melhoramento.

(Sara): Possui o estudo da comunidade escolar, tornando-se um documento muito informativo; apresenta a escola, modalidades de ensino e estrutura física e pedagógica; orienta o trabalho escolar.

A presença da comunidade escolar é exposta novamente na fala de Sara e que a possibilidade de suscitar novamente a presença dessa diversidade que a compõe, que serve como elemento de análise, de discussão coletiva, de envolvimento e principalmente de condição possível para articulá-la e dar valor a ela. A professora Analu também cita que pelo PPP é possível compreender os “trabalhos coletivos; conhecer a filosofia da escola; a função desempenhada pelos funcionários da escola; leis, decretos, portarias...; conhecer a *diversidade/pluralidade existente* no contexto escolar” (grifos da autora). Deste modo, este projeto participativo envolve constantemente, a partir de suas discussões “pessoas politicamente interagindo em função das necessidades, interesses e objetivos comuns” (VIANNA, 1986, p. 18), e por isso é concretizado como documento que pode vir a orientar uma formação com seriedade, comprometida com todos os sujeitos e com a construção de uma sociedade mais igualitária.

4.2 O PPP COMO INSTRUMENTO FORMATIVO

Na mesma linha de discussão que deu corpo a esta pesquisa, analisa-se a partir da perspectiva do professor, se ele mesmo percebe o PPP como instrumento desta formação, na continuidade das problematizações elencadas nas colocações anteriores, que de modo muito pertinente, envolvem pontos de suma importância. A professora Alice destaca que “sim. É um instrumento norteador que caracteriza por suas reflexões onde pode gerar uma nova reorganização com acompanhamento e avaliação adequando a necessidade do momento”. A professora Laura destaca também que “sim, pois ao ser atualizado, faz-se necessário uma análise da nossa prática e exige embasamento teórico, portanto, muita leitura”.

Com caráter positivo, o PPP, a partir destas falas, é intercalado a visão formativa, pois exige discussão, leitura, problematização. Se analisado, percebe-se que

[...] é um processo em que as pessoas realmente participam porque a elas são entregues não só as decisões específicas, mas os próprios rumos que se deve imprimir à escola. Os diversos saberes são valorizados, cada pessoa se sente construtora - e realmente o é - de um todo que vai fazendo sentido à medida em que a reflexão atinge a prática e esta vai esclarecendo a compreensão, e à medida em que os resultados práticos são alcançados em determinado rumo. (GANDIN, 1988, p. 82-83).

Do mesmo modo, na perspectiva de construir uma formação efetiva, a partir da escola, problematiza-se junto a seus aspectos, a própria identidade do docente, e a importância de fazê-los se reconhecer dentro desta profissão, lutando contra todas as formas de imposição e de mecanismos que buscam silenciar a sua voz e a voz da escola. Assim,

[...] a formação profissional dos professores passa a ser, basicamente, uma reinvenção de novos modos de socialização profissional, desenvolvendo nos contextos de trabalho uma dinâmica com uma vertente dupla: por um lado, formativa e, por outro, de construção identitária. Essa dupla dinâmica só pode emergir e se desenvolver na ação, o que conduz a que a formação dos professores passe a ser ‘centrada na escola’, e não em uma relação de exterioridade com o contexto de trabalho, além de que, os projetos de formação de professores passem a ser encarados como projeto de intervenção nas escolas. (CANÁRIO, 2006, p.66)

Na mesma linha de pensamento, a professora Valentina ainda destaca, “sim, porque define a identidade da instituição e mostra caminhos para um ensino com mais qualidade”. Pode ser percebido então como “ação organizada e prospectiva que articula as práticas, segundo esquemas estabelecidos, que arranja o presente e

o liga à visão de futuro”. (SOBRINHO, 1992, p. 7). Além da professora Maya, que sinaliza que “sim, pois o mesmo traz sugestões para melhorar o trabalho em sala de aula”. Ao considerar também a análise de conteúdo do PPP da escola em que foi realizada a pesquisa, percebe-se que, com base na Proposta curricular evidenciam que,

Partindo deste princípio, a escola deve primar por espaços de formação e socialização de saberes, organização dos acontecimentos de iniciação à pesquisa e de leitura científica do mundo. Assim, o ponto de partida na formação, compreende o sujeito como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla. Sujeito com direito a uma formação que reconheça e ensine o direito à diferença, a diversidade cultural e identitária; que complete as dimensões éticas, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional (PPP, 2019, p. 18)

Para além destas considerações, outros professores apontam alguns pontos que precisam ser discutidos. A professora Lívia enfatiza que “sim, é um instrumento de formação, porém sem recurso e autonomia para buscar aprofundamento”. Esta colocação acaba colocando o PPP como instrumento de formação, mas que da mesma forma ainda não supre todas as necessidades da instituição. Na mesma condição, a professora Cecília também cita que “sim, mas ainda muito amarrado às legislações maiores que muitas vezes anulam seu poder [...]”. Reconhecer estas adversidades como meio de transformação é um elemento que possibilita partir da problemática para se efetivar as mudanças que sejam de fato eficazes.

Quando problematizado as gestoras se visualizam no PPP algum aspecto da formação continuada dos professores no contexto da escola, Joana cita que

No PPP não são elencadas as formas de formação continuada, mas elas estão colocadas no próprio calendário escolar, que está dentro do PPP; elas estão elencadas a partir das demandas da escola, sendo que são feitas no início do ano de acordo com as demais escolas da cidade, visto que envolve toda a parte do transporte de outras instituições; no início do ano uma semana, no recesso escolar de julho uma semana, e quatro paradas pedagógicas, sendo que vem o material do estado, neste ano o BNCC.

Evidencia-se que a formação está elencada no calendário escolar, que se faz presente no PPP, o que vem ao encontro da visão da gestora Gabriela, que também cita que

No PP da escola temos o calendário escolar que tem em suas premissas um pré cronograma (elaborado pela SED- Secretaria de estado da Educação), que define a formação continuada na primeira semana do mês

de fevereiro (antes do retorno dos alunos) bem como no recesso escolar que acontece todos os anos.

No entanto, outra discussão que se abre é se eles *visualizam a formação dentro da instituição, integrada a estas práticas educativas*. A partir desta condição, foram criadas perguntas norteadoras para que fossem discutidas *a visão que possuem quanto a formação continuada e sobre a formação que é implementada nos dias atuais*. As respostas a seguir trazem aspectos com a necessidade urgente de serem discutidos, para se propor efetivas mudanças quanto a formação que vem sendo realizada, haja visto que deixa muito a desejar, principalmente quando se trata da real condição que deveria problematizar: a educação. Ao indagar-se o espaço da escola como formativo, a gestora Joana cita que, “é importante, pois aqui que acontece o processo de ensino aprendizagem, sendo que é para todos, e não de forma específica; Momentos fora daqui acaba sendo “mais legal”, mas aqui que é necessário, visto que envolve a escola no contexto onde eles trabalham”.

A gestora Gabriela também cita que

A LDB apresenta alguns artigos que assegura o espaço decisório da escola quanto à definição da proposta pedagógica. Compreendo que a formação continuada é parte fundamental do processo de construção da proposta pedagógica, e *considero de suma importância ser realizada no contexto escolar, onde se realizam as práticas educativas bem como a troca de saberes e experiências entre os envolvidos nesse processo*. (Grifos da autora).

Repensar a formação dentro deste espaço é reconfigurar todo o olhar direcionado a este espaço, principalmente voltado a consideração das relações que a permeiam, quando

[...] havemos de reconhecer nesse movimento a multiplicidade de fatores envolvidos: as concepções, os conhecimentos, as atitudes e as ações de cada sujeito e do grupo; os saberes-fazer que fundamentam as práticas educativas de um determinado contexto; os aspectos políticos, históricos, sociais e culturais daquela comunidade escolar (ALMEIDA, 2012, p. 181)

Por meio destes depoimentos, tanto de professores como de gestores, a escola é vista como espaço de formação, mas junto a essa possibilidade, é preciso pensar como ela é realizada nestes espaços. Não se trata de simplesmente ter na escola o espaço formativo, mas partir dela, de suas necessidades, de suas

inquietações e desafios, instigando uma mudança. Isso vem ao encontro do que cita a gestora Miriam, ao evidenciar que ela se torna

Em partes viável, mas em grande parte ele é um processo que se torna “fraco”, porque nós, depois de alguns anos (10 ou 12 anos) a formação se desenvolve na escola, sem ter um subsídio de profissionais externos à escola que venham a contribuir com suas experiências, seus estudos e pesquisas para poder elevar o grau de experiência acerca destas experiências educacionais. Quando iam para outros lugares, era organizado com palestrantes, com ‘n’ experiências e conhecimentos com aquilo que era proposto na formação dos professores. Há grandes dificuldades com a implementação do novo ensino médio, pois não existem pessoas que nos falam exatamente o que deve ser seguido, ou o que pode ser usado como exemplo. O olhar dessas pessoas que vem de fora é importante. Pode ser na escola, mas é interessante que venha alguém que possibilite essa troca de experiências.

Por isso que, conforme a própria discussão que Ribas e Carvalho (1999) levantam, há a necessidade de se pensar espaços que permitam que os professores dialoguem, exponham suas necessidades, dúvidas, e permita um encontro entre diversos pontos de vista, a evolução de ideias e de discussões entre os próprios professores, o surgimento de um novo olhar acerca de ser profissional. Para se propor, entretanto, esta formação dentro da escola, é preciso encontrar subsídios de “como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, seu fazer-pensar, suas escolhas” (ARROYO, 2000, p. 150), considerando a presença de um descontentamento com as atuais políticas de formação continuada.

Na sequência das colocações dos professores, Alice refere-se à formação como “[...] pouco disponibilizado e quando temos é baseado em teorias e pouca prática”. Esse distanciamento entre a teoria e prática é visualizado com bastante ênfase, sendo que essa lacuna sugere a falta de reflexão em torno destes processos. Na visão da professora Laura, “a formação continuada é fundamental para desenvolvermos um bom trabalho, mas vejo ser necessário esses cursos serem mais específicos, por área, mais próximos da nossa realidade, mais práticos”. A possibilidade que se abre é formar o professor dentro de suas especificidades, e que atenda a este multiculturalismo, por isso a necessidade de

[...] trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais que participam da formação das identidades. Implica tencionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades

docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e estereótipos. (CANEN; XAVIER, 2005, p. 336).

O próprio conteúdo do PPP da escola também traz o currículo como aspecto de discussão, e ressalta que

O currículo escolar, pelo fato de constituir-se numa seleção particular da cultura geral de uma sociedade, implicando esta seleção numa organização também específica, faz-nos avançar no sentido da compreensão da cultura escolar como reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização. Por esta razão, ao falar de cultura e currículo na escolarização, é preciso estabelecer não apenas as relações entre ambos os termos considerando que a cultura diz respeito a conceitos, processos ou tendências externas à escola e o currículo a conceitos e processos internos. (PPP, 2019, p. 20).

O aprimoramento da profissão acontece deste modo, no cotidiano, quando os professores encontram espaços para dialogar, para debater sobre o currículo, sobre seus projetos, as ações que constituem sua prática, em correlação com as culturas, ou melhor, com toda a diversidade escolar. Por isso que os processos versam entre construções e desconstruções, onde os espaços e tempos destinados à formação precisam de fato serem construídos com o viés de criar condições para que estes dialoguem, discutam. Ressalta-se que

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30).

A formação constante e permanente é evidenciada pelos professores, visualizando que o modo como atualmente são desenvolvidas não atendem as expectativas e necessidades, sendo que, nas palavras de Maria, “são políticas de certa forma fracas, pois a formação continuada que ocorre não se desenvolve do jeito que deveria, suprimindo as verdadeiras necessidades dos professores nesses momentos de formação”. Ainda citam que é

(Heloísa): Fraca, sem motivação, cansativas, pois foge da realidade, ou seja, falar é muito mais fácil, fazer diferente que quero ver, acredito que as formações continuadas deveriam ser planejadas com as escolas e num

grupo menor, elencando as prioridades necessidades dos educandos e educadores.

(Cecília): Agrega pouco conhecimento, pois normalmente trabalha-se sempre as mesmas coisas, os problemas da escola, deixando-se de lado tantos bons profissionais, pesquisas, trabalhos que colaborariam para a educação em geral. Isso se dá também pela falta de dinheiro (verbas).

É bem evidente também que, dentro destas condições, ter na formação a discussão da diversidade possibilita uma troca de experiências, embasado pela visão dos próprios professores, por isso que, quando pensada,

A formação deve centrar-se, não apenas no acesso à informação e ao conhecimento sobre teorias, modelos e estratégias de educação multicultural, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores que tornem os professores sensíveis face aos preconceitos, aos estereótipos, às injustiças, ao racismo e à discriminação. (PEREIRA, 2004, p. 12)

Presente nas falas, a formação é entendida como importante, mas o que de fato precisa ser melhorado é a forma como é trabalhada. Como cita a professora Maya, “a formação continuada é importante para ampliar conhecimentos e troca de experiências”, ou que ainda, segundo Valentina, “é um estímulo a qualificação profissional, permitindo aos professores um tempo para estudo, trabalhos e projetos coletivos escolares”. Por isso que a eles também é indagado como ocorre a participação na elaboração do PPP. Se o intuito é tornar esse documento um instrumento formativo, logo, é de fundamental importância compreender como ele é elaborado.

Nas falas dos professores, faz-se presente a colocação dos momentos em que há espaço de socialização, de formação coletiva, de discussão dentro da escola. Analisa-se nesta questão, também, se de fato nesta instituição o PPP é debatido e paulatinamente evidenciado. Portanto, os professores citam que,

(Alice): Através das paradas pedagógicas, questionamento aberto e discussões em grupo;

(Helena): Sempre que se faz necessário alteração no PPP o grupo é chamado e o mesmo é aprovado em assembleia geral;

(Lívia): Minha participação assim como a dos demais membros da escola é na leitura dos documentos/textos/legislação discussão e troca de ideias para formação de um texto teórico embasado e conciso, mas específico e autêntico de nossa realidade. A parte final da redação é feita pelo setor pedagógico e administrativo.

(Sara). Nós professores não atuamos individualmente na elaboração do PPP. Este documento é elaborado em conjunto e no debate de ideias nas Assembleias dos Pais e Professores e outras reuniões extraordinárias entre pais e escola. Há possibilidade de alteração no PPP somente pela escola, no que se refere ao seu funcionamento.

Considera-se então que o PPP é estruturado por todos aqueles que estão na escola, ancorado por meio das sugestões, ideias, condições que vão surgindo e sendo propostas. O trabalho é feito coletivamente, ou seja, há um momento em que todos são chamados a participarem, contribuir, o que o torna um espaço formativo, de troca de experiências, suscetível a mudanças necessárias. As gestoras também concordam com esse espaço de discussão do PPP, quando destacam

(Gabriela): [...] durante os momentos das reuniões pedagógicas (que nossa escola possui semanalmente com os envolvidos com EMIEP e EMI), apontam-se as dificuldades e se faz uma reflexão considerando as experiências e a Legislação vigente.

(Miriam): Sim, todo o momento que existir algo que coloca a nossa atuação em cheque, abrimos essa possibilidade de discussão e alteração do PPP, por uma alteração criada por dificuldades no decorrer do processo, dos dias letivos, no trabalho enquanto escola, seja via reunião, seja via parada pedagógica, seja através de assembleia ou seminário desenvolvida com os pais, de acordo com uma situação problema, onde mudamos, alteramos, discutimos o PPP.

(Joana): Sim, no decorrer do ano, de acordo com as capacitações e paradas pedagógicas; de acordo com a demanda do próprio estado, que envia considerações necessárias para que sejam discutidas e problematizadas.

As chamadas “reuniões pedagógicas” que são efetuadas nas escolas e que aparecem nas falas dos professores e gestores faz com que possam ser vistas como importante momento de discussão e avaliação das demandas escolares. O PPP da escola traz um aspecto da formação continuada, e cita também as paradas pedagógicas,

Formação continuada: Para certificação, há a necessidade de frequência de 100%; participação no mesmo local, ou seja, escola de contrato; não haverá folga nesta semana; nas reuniões, conselhos de classe, paradas pedagógicas e planejamentos semanais se coincidirem com folga, o professor deverá estar à disposição da escola. A SED oferece 80 horas de curso gratuitamente no início do ano letivo e no recesso escolar, sendo 40 horas em cada etapa. (PPP, 2019, p. 51).

Estes momentos possibilitam assim a troca de diálogo, questionamentos e problematizações. A formação continuada em si ocorre em ambos os momentos, sendo tratada no contexto do cotidiano escolar, cotidiano que não é permeado apenas pelo que ocorre dentro da escola em si, mas de todos os aspectos que também adentram a ela, os diversos elementos que influenciam essa realidade, e todas as relações que de fato são construídas neste meio. Valorizar a educação ocorre também no exercício de enriquecer a escola, quando é vista como ponto de

partida e de chegada, ao impulsionar uma formação de qualidade e envolvida com o dia a dia escolar. Por isso que,

É possível favorecer um percurso interativo entre formação e trabalho que permite um movimento duplo; por um lado, a mobilização de saberes teóricos para a ação e, por outro, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial. (CANÁRIO, 2006, p. 70-71).

Luta-se pelo afastamento das condições que inibem o protagonismo da profissão docente, realizados com a imposição de seminários, palestras e cursos que não efetivam uma real formação, na ordem de fazer por fazer,

Então, deveríamos, todos nós, enquanto educadores ou futuros educadores nos questionar até que ponto é viável continuar realizando essas práticas que pouco somam na formação, trazendo aspectos já trabalhados, ou que não adentram a fundo a condição real dos professores e da educação em si. Se a educação se propõe a formar sujeitos conscientes, que compreendem não só o presente, mas problematizam o passado, pensam um novo futuro, então há a necessidade da formação não ser pensada num único tempo e espaço, mas como um processo continuado ao longo da sua trajetória de vida. (OLIVEIRA, 2006, p. 12-13).

Percebe-se nestes destaques dos professores esse contato com o PPP e sua reelaboração a medida que se faz necessário. Assim, a proposta desta formação é pensada dentro destas premissas, de que se mantenha uma nova maneira de se construir a identidade individual e coletiva, ao criarem-se ações reflexivas sobre essa atuação, onde “tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação” (NÓVOA, 1995, p.16). Na realização do questionário, a professora Laura cita que os momentos de formação na escola são “essenciais, pois se não vincularmos à nossa prática, torna-se banal. Ao ocorrer dentro da instituição, foca-se mais nossos anseios e angústias e fará ocorrer uma reflexão na nossa prática”. Deste modo,

O que torna pertinente que o funcionamento da escola, entendida como uma organização de trabalho, possa ser ‘lido’ como um processo de aprendizagem coletiva e a escola considerada como uma organização ‘aprendente’ é o fato de as práticas profissionais e os modos de interação entre profissionais serem ‘emergentes’ dos contextos de ação coletiva. Nesta perspectiva, é possível, e adequado, considerar o processo de formação profissional em contexto de trabalho, coincidente com um processo amplo de socialização profissional, o que nos permite sustentar que é nas escolas que os professores aprendem o essencial da sua profissão. (CANÁRIO, 2006, p. 66).

No encontro com as transformações sociais, essas discussões adentram a própria questão do multiculturalismo, como condição que advém dessa sociedade. Falar deste modo desta formação neste espaço é reconstituir uma nova maneira de se pensar a própria educação, o convívio entre os educadores, e que possibilita a sua valorização visto que

[...] a escola deve passar por uma reorganização para minimizar as limitações que se põem ao trabalho do professor reflexivo. Se é propósito da instituição escolar ter esse tipo de professor atuando no seu interior, é imprescindível prolongar o seu tempo de permanência na escola – isso com a conseqüente melhoria salarial -, para momentos de encontro e reflexão conjunta, com vistas ao enriquecimento curricular e melhoria constante tanto da prática individual quanto da prática escolar como um todo, o que diminuiria a rotatividade dos professores. (RIBAS; CARVALHO, 1999, p. 29).

Indaga-se assim, como este processo ocorre hoje? Quais as proposições nas quais se baseiam as políticas de formação continuada? Apenas quando estas questões norteadoras forem compreendidas é que se tornará possível lutar por uma nova construção formativa, e de que existe um grande distanciamento entre se ter essa formação na escola e ela de fato ser uma formação emancipatória, que agregue aos professores, para que de fato o [...] oferecimento de espaços para debater que conjuguem temas relacionados à produção de conhecimentos e aspirações sociais podem concorrer para a consecução de objetivos relacionados a uma melhor formação de educadores (BARBOSA, 2004, p. 10).

Em uma das falas, a professora Ester evidencia que “a formação ocorrendo dentro das instituições torna a abordagem mais acessível para todos, porém o conteúdo é elaborado fora da instituição e trata de práticas educativas distantes da realidade local”, vindo ao encontro de que

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior [...] (GATTI, 2008, p.58).

A professora Maya enfatiza também que, “a formação está sendo de conteúdos repetitivos e pouco tempo para os professores da escola trocar ideias e experiências”. Por isso que o trabalho coletivo instiga que seja realizada a formação conjunta, que propicie uma discussão coletiva e que impulse um reconhecimento

enquanto corpo docente desta instituição, uma vez que a professora Isis cita que “é muito importante que ocorra dentro da instituição pois pode-se debater os problemas e buscar as soluções para melhorar juntamente com os colegas de trabalho da educação”, considerando que

É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação “centrada no contexto organizacional” que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham. (CANÁRIO, 2006, p. 74).

É preciso considerar também que o processo exige muitas responsabilidades, e é preciso que se tenha claro que muitos são os desafios que devem ser superados ao longo deste caminho. Na visão da gestora Gabriela em relação a esta formação, ela cita que

Considero que as políticas de formação dos professores são pensadas e organizadas por pessoas que são conhecedoras de um regime educacional centrado na legislação. Isso é necessário e importante, mas a escola é muito mais que cumprir calendário escolar de um cronograma. Que é sempre o mesmo, de colocar a escola e o professor como os únicos responsáveis pelo sucesso ou insucesso escolar. Formação continuada deve ser formulada e pensada por cada contexto escolar, respeitando suas particularidades e individualidades. É o momento de pensar, repensar, trocar ideias e construir juntos uma política de educação emancipatória e humana para todos.

A construção da identidade docente também precisa ser discutida no patamar amplo da realidade escolar, até porque é necessário compreender os documentos e a base que sustenta a escola, entrelaçando o tempo, os espaços e as condições de trabalho e da motivação que estes profissionais encontram. Ao discorrer ainda sobre a análise dessa formação nos dias atuais, os professores citam características semelhantes, evidenciando uma formação

(Helena). Frágil: não motiva, não dá conta de estimular o fazer pedagógico.

(Heloisa). Fraca, vídeos, textos com assuntos ou temas que já são do conhecimento dos professores, repetindo muitas vezes e tornando cansativos.

(Lívia) A formação continuada específica é muito rara e na maioria das vezes desprovida de conteúdos e metodologias inovadoras. O que temos à disposição gratuitamente no estado hoje é online e de temas gerais, normalmente carente de clareza e orientações e apenas para certificação.

Na visão do que colocam estes professores, está bem longe de ser de fato uma formação emancipatória. Cecília ainda cita que

A formação deveria ajudar a melhorar cada vez mais sua prática pedagógica e com isso apoiar os alunos na construção do conhecimento, mas o que ocorre atualmente é o repasse de informações acumulando situações, nada motivacional, mesmices, vídeos para assistir, questões para responder. Analiso como um caos em que não se destina verbas suficientes para tal formação.

(Elisa). Muito frágil. Há principiantes profissionais sem tática, sem técnicas didáticas sem comprometimento e sem organização. Isto é reflexo do sistema implementado atualmente no país (MEC). Profissionais muito mal preparados para trabalhar em educação.

Centrada nestas reflexões, e sob o olhar crítico desta realidade, acolhem-se os professores em busca do enfrentamento destes desafios diários. Problematisa-se se realmente existem subsídios que impulsionam essa formação, considerando que

O caminho faz-se ao caminhar, abordado por meio dessa troca e desta disponibilidade e comprometimento dos professores, principalmente entre eles mesmos. Atenta-se a possibilidade de formar esses sujeitos quando existe esse quefazer coletivo, essa troca de fundamental importância e que é necessária. Assim, entra mesmo como um contraponto, visto que “o fazer cotidiano aparece [...] como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 46-47).

Retrata-se a importância do papel do professor na consolidação destas práticas, como sujeito que vivencia essa realidade. A educação é tomada como aspecto que pode possibilitar a transformação social, ultrapassando os obstáculos que limitam o papel e a função destes sujeitos. Levar em consideração a visão da gestora Joana é perceber que

Não temos políticas públicas próprias voltadas a capacitação; elas vêm, determinadas pela SED; elas são bem repetitivas, visto que já temos uma caminhada de escola, mas para os mais novos é necessário; acabam deixando a desejar visto que os assuntos são repetidos. Com a troca de governo, eles repetem e não mantêm uma linha de estudos contínuos. Mandam modelos, que devem ser seguidos no decorrer do ano. São coisas monótonas, que vem do estado, e que acaba sendo a mesma coisa, com vídeos, materiais que já foram discutidos, organizados pela própria escola, sem orientação dos demais órgãos.

Precisamente deve-se trabalhar na superação de uma formação que é monótona e que não agrega conteúdos necessários, quando na visão da gestora Gabriela, “[...] a formação continuada acontece com cronograma único para todo o

estado, pois se torna algo repetido de um ano para outro”, e pelas considerações da gestora Joana, que destaca que “com as trocas de governo, as políticas de formação deixam a desejar. A escola tenta adaptar, mas elas são monótonas, e acabam por envolver sempre os mesmos conteúdos, as mesmas metodologias”. Partir assim do PPP como instrumento desta formação é criar possibilidade de repensar em um documento que faz parte da escola, cabendo a todos problematizar como ocorre o contato com o mesmo e quando de fato ele é utilizado.

Ao se propor a análise, a professora Alice cita que “é apresentado aos professores no início do ano letivo, sendo um documento flexível que passa por mudança constantemente, utilizado quando sinto necessidade de alguma informação que nele se encontra”. Analisa-se também nas falas de outros professores que,

(Laura): *recebemos por e-mail e sempre o utilizamos para fazer nosso planejamento.* (Grifos da autora).

(Valentina) O PPP orienta os trabalhos no ano letivo, *está sempre acessível a todos os integrantes da comunidade escolar*, é a nossa base de atuação em sala de aula, sendo utilizado em todo o processo de ensino aprendizagem. (Grifos da autora)

(Lívia): O PPP *está à disposição de todos*, inclusive enviado via e-mail para cada servidor. Eu utilizo sempre que necessário. Como é construção coletiva, e já trabalho a muito tempo aqui, consulto esporadicamente com ajuda da assistente para questões legais. (Grifos da autora)

(Sara): *quando um profissional novo chega na escola deve pedir o PPP para se orientar.* Utilizamos o PPP para o plano de aula e instruções normativas frente a problemas também para conhecer a escola. (Grifos da autora).

Não há dúvidas da disponibilidade do documento e na realização de sua discussão, como documento que é retomado constantemente na realização do processo de ensino aprendizagem. Quando solicitado que destaquem se existe um momento em que se abre a possibilidade da discussão do PPP, a medida das dificuldades individuais, evidencia-se assim como na fala da professora Valentina que “o PPP é discutido em algumas formações continuadas ou sempre que se faz necessário dando suporte tanto as dificuldades coletivas quanto individuais”. A presença do termo “suporte” possibilita esta consideração deste documento para subsidiar a prática dos professores, como “um planejamento flexível, adaptado a cada situação específica que envolva decisões comunitárias e que se constitua em processo político vinculado à decisão da maioria”. (VIANNA, 1986, p. 18).

Lívia destaca também que “todas as discussões partem do individual para o coletivo e sempre com a mediação da equipe gestora e pedagógica”. Ressaltado também em outros momentos, esse contato dos professores com a equipe gestora e

pedagógica fazem com que o trabalho se torna ainda mais enriquecedor. Considera-se que

Trata-se de um grupo que assegure, por meios externos e recursos políticos, a possibilidade de participação. Além disso, cabe à coordenação a tarefa de promover a articulação dos diferentes aspectos e decisões, a fim de dar organicidade às ações de todos e do grupo”, (DAMKE; DAMKE, 1990, p. 19)

Quando indagados sobre os desafios enfrentados na escola e a abertura para superar essas dificuldades, as gestoras destacam

(Gabriela): Somos um grupo de professores com diferentes olhares e formas de ver as situações e desafios. Temos no diálogo a melhor forma de enfrentar as dificuldades. A equipe gestora e pedagógica é acessível a isso e proporciona momentos contínuos de troca, tanto no coletivo quanto de modo individual.

(Joana): Sempre que necessário a equipe toda dialoga; como parte de uma gestão democrática, existe uma consideração de todos os professores e gestores, que mantém uma escuta ativa e muito construtiva

(Miriam): O diálogo é o principal instrumento utilizado na escola, tanto para a questão da atividade executada na escola como quando temos algum tipo de dificuldade. Não falta de forma alguma o esforço para a conversa constante com os alunos, as famílias, na orientação aos professores quando nos deparamos com algo diferente, conversas individuais e coletivas, quando algo que não combinamos acontece. Temos uma parceria com o conselho tutelar, promotoria pública, assistência social, que vem nos auxiliar.

Essas discussões são levantadas nos momentos de formação, no coletivo, e, portanto, a participação

Assume seu verdadeiro sentido quando indica uma presença ativa de todos os interessados no processo de tomada de decisões, na execução e na avaliação de todas as atividades relacionadas com a definição dos objetivos, a organização e o funcionamento do sistema educativo em seus diferentes níveis. (HORTA, 1978, p. 4).

Ainda em busca de compreender a utilização e a importância deste documento na escola, indagou-se se o plano de trabalho/ensino é baseado no PPP da escola. Assim, os professores destacaram que,

(Laura). Sim, a partir dele planejamos nosso trabalho, seguindo a concepção norteadora nele contida, estabelecemos os objetivos e que prática são necessárias para alcançá-los.

(Valentina). Sim, porque a proposta pedagógica é o que norteia a escola estabelecendo uma linha de ensino, onde é feito o planejamento do conteúdo e como adaptar ao aluno.

(Lívia). Sim, todo plano de trabalho deve ser baseado no PPP, uma vez que segue a legislação vigente.

(Ester). É baseado no sentido da diversidade das aulas, hora expositivas, hora dialogadas, experimentais, virtuais, demonstrativas diversificando a metodologia como consta no PPP. As avaliações são realizadas periodicamente no trimestre, sendo oportunizada revisão de conteúdo e recuperação da nota para todos os alunos.

Como podemos perceber, o PPP é visto como norte, pois, à medida que é construído coletivamente, possui os subsídios que orientam essa prática, sugerindo metodologias diferenciadas e que tornam o ensino algo prazeroso e diversificado. Ainda mais, pode-se considerar um importante instrumento por conter as bases orientativas, baseado nas próprias legislações. Se deste modo, o planejamento se torna participativo e é visto deste modo, ele permite a ação conjunta, baseado nas condições de que

a) planejar é transformar a realidade numa direção escolhida; b) planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo); c) planejar é implantar 'um processo de intervenção na realidade'; d) planejar é agir racionalmente; e) planejar é dar clareza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo). (GANDIN, 1983, p. 18-19).

A professora Sara destaca também que “sim. Pois devemos basear nosso trabalho nos estudos feitos e expostos no PPP, bem como as orientações legislativas”. Nicole também cita que “sim. Além da Proposta Curricular de Santa Catarina e PNE entre outras o PPP é uma fonte indispensável para a produção do plano de ensino”. Ao ser considerada assim a escola como local de possibilidades múltiplas para que ocorram as comunicações interculturais (TOURAINÉ, 1999), é preciso ressaltar que

Adequar as práticas pedagógicas à questão da diversidade cultural que é um desafio ao qual todos os agentes da comunidade educativa se deveriam propor a atingir mas para isso, é essencial, alterar as suas representações e atitudes (...) e criar oportunidades que minimizem as práticas monoculturais. (FRANCO, 2006, p. 56).

A professora Olívia reitera também que “sim. O PPP é um instrumento que é analisado antes, durante o planejamento e pós planejamento”. Como forma de contemplar este trabalho dos professores e seu processo de envolvimento, é preciso continuamente

1º - que nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes;

2º - que questionamos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas;

3º - que estimulamos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos de comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação. (MOREIRA, 2001, p. 49).

Ainda existe uma visão homogênea que é característica da escola, que precisa ser desconstruída, por meio de muito diálogo, para que se possibilite a construção de uma nova realidade. Surge a ela então, uma nova função, que “[...] nesse contexto, mais que transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160). Necessário também considerar que os professores precisam atuar com ações que “promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço aula ou na sua escola”. (MIRANDA, 2001, p. 42).

Assim, é um constante desafio discutir sobre esse multiculturalismo e com ele, propor novas condições de se pensar a educação, as práticas educativas, o modo como o processo é organizado e se desenrola; ao ser discutido, ele possibilita a construção de novas bases didáticas, curriculares, que envolvam a diversidade e discutem esses aspectos. O multiculturalismo surge como possibilidade para se abrir espaços que acolham o diálogo, a discussão permanente dos desafios que devem ser enfrentados cotidianamente. Questiona-se deste modo como são realizadas estas ações dentro da escola, instigando para os espaços em que se abre a discussão e a permanência destas.

No próprio conteúdo do PPP cita-se a diversidade que compõe os espaços desta escola, e que “diante dessa complexidade, atendemos alunos com pluralidades culturais, religiosas, de gênero, étnicas, sociais e políticas, sendo que o poder econômico das famílias é variável, atingindo todos os extremos” (PPP, 2019, p. 8), considerando que

A Escola faz parte de um processo social, histórico e cultural. Compreender o papel político da escola, a forma como ela se vincula a um determinado projeto de sociedade é de fundamental importância, pois dessa compreensão são evidenciados possibilidades e subsídios para atuar nos processos sociais e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem do mundo atual. (PPP, 2019, p. 14)

O multiculturalismo crítico surge exatamente através desta prática da criticidade, da transformação, do diálogo que permite assim que vá muito além das datas comemorativas, do dia do índio, da consciência negra. A mudança ocorre apenas quando envolve uma prática diária de debates, de envolvimento. A diversidade é parte da escola e está presente nela, logo, não pode simplesmente ser discutida e evidenciada em momentos específicos, em semanas, mas no decorrer de todos os dias, dentro de todas as ações a serem desenvolvidas. Quando questionado aos professores as ações que são realizadas para discutir essa diversidade, a maioria das falas tem presente rodas de conversa, palestras, apresentações culturais.

No que tange o conteúdo do PPP, a professora Laura cita que “a elaboração do PPP ajuda a perceber essa diversidade, bem como: exposições, palestras, seminários...também ajudam nesta reflexão”. A professora Lívia também destaca que

O documento PPP assegura legalmente o direito à diversidade. As ações que são desenvolvidas geram acerca de temas transversais onde cada professor (a) coordena rodas de conversas, debates, discussões, produções textuais, campanhas/desenhos/leituras, etc....Mostrando que é possível manter ou criar sua própria identidade, respeitar as demais e sentir-se bem/acolhido no espaço escolar.

Essa condição faz com que se atinja um dos objetivos da escola, que é “promover a participação coletiva no acompanhamento, no aproveitamento significativo do tempo escolar e na valorização do patrimônio cultural do aluno, sendo o ponto de partida para otimização do saber produzido no âmbito escolar” (PPP, 2019, p. 16). Canen (2010) também destaca que nesta análise o multiculturalismo desafia as diferenças através de práticas docentes que permitem o olhar sensível à pluralidade, e principalmente a quebra de discursos que sempre se sobrepõe ao outro. O PPP enquanto esse instrumento orientador envolve toda a comunidade, e promove a análise da diversidade.

Além do mais, envolve dentro de seu conteúdo o envolvimento com o Conselho Deliberativo Escolar¹², que dentre suas funções está “I – Participar da avaliação e reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola”, e também ao envolver o Grêmio Estudantil, que

[...] é a entidade representativa do corpo discente, que deve participar ativamente na elaboração, execução, avaliação e reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica da realidade social, da prática democrática, da criatividade e da iniciativa dos alunos, indispensáveis para o exercício da cidadania. Exercer a cidadania implica vontade de reflexão, criatividade, consciência política e comprometimento coletivo num processo que transforma a si e a sociedade. (PPP, 2019, p. 56)

Portanto, se considerada toda essa representatividade dentro do mesmo, atenta-se a perceber se, a partir deste caráter integrador ele contempla a análise da diversidade que compõe sua realidade. Na visão da gestora Gabriela “o PP da escola apresenta uma avaliação e dados representativos da demanda existente. Com isso, os projetos e atividades desenvolvidas são pensadas considerando o contexto existente”. E também pelo destaque da gestora Joana, que enfatiza que “sim, estão englobadas dentro dele; as ações estão presente dentro dele. Sendo que um dos tópicos do PPP se voltam exatamente a essa diversidade que está presente dentro da escola”. No mais, a gestora Miriam também reitera que

Acredito que sim, nossa maior dificuldade nesse processo é aproximar a teoria em relação a prática, ou termos uma atuação, ou que nossas práxis de fato sejam voltadas para a questão da diversidade, pois ainda somos uma escola um tanto quanto preconceituosa em relação a diversidade de cor, de gênero, de etnia, de classe social principalmente, da localização de onde os alunos moram (bairros, centro, interior).

Voltado a prática multicultural, deve-se, entretanto, ter ciente que

Apesar de o discurso multiculturalista ter influenciado fortemente a legislação escolar e as políticas educativas, continua a haver um enorme hiato entre a retórica e a prática. Tal hiato deve-se, sobretudo, a um insuficiente e ineficaz sistema de formação contínua dos professores, o qual não tem dado o relevo adequado a uma problemática tão importante e necessária, impedindo ou dificultando o acesso de muitos professores, nomeadamente os mais antigos, a informações, conhecimentos e

¹² Conselho Deliberativo escolar é um órgão que envolve todos os representantes da comunidade escolar, dentre os quais estão os pais, alunos, professores, gestores, com a função de tomar decisões acerca das dimensões da escola.

competências no âmbito da educação multicultural (PEREIRA, 2004, p. 11-12)

Ainda em relação ao PPP, os professores enfatizam a análise da diversidade. A professora Helena destaca que “sim, pois todo ano é feito uma escuta através do questionário às famílias para a construção do diagnóstico sócio cultural das famílias dos alunos atendidos”. Do mesmo modo, a professora Valentina destaca que “sim, tendo em vista que promove mudanças e facilita a compreensão entre os indivíduos. Promove a construção da identidade particular reconhecendo as diferenças de cada um”. Já nas palavras da professora Elisa, ela cita que “não há como integrar todas as características escolares no PPP. pois a diversidade é ampla. Na escola sempre há a compreensão das diversidades nela presente, sendo o PPP um instrumento auxiliador nessas questões”.

No decorrer de toda essa discussão, percebe-se a relevância do PPP, e de sua ênfase no contexto da escola como um todo, a partir de suas análises e perspectivas. Na fala abaixo, ainda se destaca seu papel enquanto instrumento formativo, quando a gestora Miriam ressalta,

Considerado como um documento norteador, porque toda vez que nós precisamos ou temos alguma dificuldade nos recorremos a eles, para orientar os professores, para orientar o trabalho com os alunos, mesmo porquê todos os professores têm acesso. No início do ano, depois da semana de formação continuada, depois de alguns dias, auxiliado pelo pedagógico da escola, o PPP é disponibilizado a fotos os professores por e-mail, além de uma cópia que está presente na sala dos professores, uma cópia com o gestor, com o pedagógico. Ele serve como guia, como orientador aqui na escola.

Dentro desta discussão, a professora Analu, em uma de suas colocações destaca também a presença do NEPRE (Núcleo de Educação e Prevenção), e são vistos segundo essa professora como ação que promove o debate da diversidade. No conteúdo do PPP da escola, esse núcleo

Tem a função de implementar novos saberes, novas metodologias, com o envolvimento de todos os segmentos sociais no compromisso de cuidar da escola, como o espaço social e educativo em que crianças, adolescentes, jovens e adultos podem potencializar seu desenvolvimento pleno a partir de saberes da ciência, das artes e da cultura (PPP, 2019, p. 57).

Destaca-se também que, para além do NEPRE, há a existência do NERER (Núcleo de Educação das Relações Étnico Racial) e NEA (Núcleo de Educação

Ambiental). Ambos promovem a “implementação dos núcleos com a participação de todos os docentes. Dentro desses núcleos será levado em consideração: Datas Significativas, Aniversário da Escola; Voluntário na Escola; Viagens de Conhecimentos; Projeto Étnico-Racial e Momentos Culturais e Artísticos”, e são vistos como espaços que também promovem debates sobre a diversidade. Para tanto, conclui-se com as reflexões da gestora Gabriela, que enfatiza

Acredito que temos muito o que evoluir e aprender. A cada ano o processo de construção, reconstrução, reflexão e planejamento do PP da escola vem sendo alinhado com o maior grupo de pessoas envolvidas no processo de ensinar e aprender. Isso geralmente acontece no início do ano letivo na semana de formação dos professores. Nesse momento nem todos se fazem presentes, pois estão em processo de contratação. Então é discutido com os presentes e desenhada pela equipe gestora e pedagógica no decorrer da semana, considerando sempre a discussão do grande grupo. A partir disso, na sua maioria das vezes o PP é norteador das atividades e decisões pedagógicas já que esse foi construído, pensado e elaborado pelo todo no decorrer do ano letivo.

Por isso que, quando se discutem novas alternativas advindas da necessidade de se transformar aspectos que envolvem a escola, é preciso considerar um processo que demanda tempo, discussões contínuas e envolvimento de ambos os sujeitos presentes nela, considerando assim como destaca Warschauer (2001), que não se trata simplesmente de oferecer oportunidades de formação que ampliem a aprendizagem; trata-se de alterações que se aprofundam na estrutura da escola, problematizando o trabalho desenvolvido nela e seus saberes.

Quando compreendida a forma como o PPP é construído, a partir de quais bases e em que determinado tempo, já torna-se possível analisa-lo, ou como documento que pode gerir as discussões coletivas e proporcionar esse envolvimento de todos os aspectos que formam o conjunto educacional, ou como documento que tem um fim em si mesmo, e que é construído apenas como obrigação e posteriormente mantido no fundo da gaveta. O ponto ênfase desta discussão é perceber que “não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão [...]” (BUSSMANN, 2013, p. 37).

Para além da análise de seu caráter formal, constituído por valores, normas e legislações, é preciso vê-lo como documento que é construído e é composto por alunos, professores, gestores, com base em uma sociedade, bem como por todos os

demais sujeitos que estão inseridos nessa realidade. Sujeitos que possuem uma história, que são singulares, e que precisam ter assegurado esse direito a diversidade que o constituem. São identidades diferentes, mas que fazendo parte de um conjunto, de uma comunidade escolar, interagem e colaboram para seu funcionamento e desenvoltura. Unificar o grupo e lutar por objetivos em comum, que são construídos a partir dessa realidade permitem resultados mais precisos, ações mais concretas, comprometimento e respeito com a educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da pesquisa surgiu após a minha inserção na escola como acadêmica em um período de estágio. Assim, como já fora mencionado, partiu-se do chão da escola, de um olhar atento ao que a constitui, do seu dia a dia, da necessidade de buscar melhorias e avanços, principalmente, quando se percebem dificuldades a serem superadas, exigindo-se uma transformação. Ao partir da formação continuada dos professores em uma perspectiva multicultural, visualizou-se o PPP como instrumento formativo, compreendendo-o como um “objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade de ensino. (VEIGA, 2002, p. 11).

A monografia estruturou-se por capítulos, criados sob uma condição reflexiva; o caminho metodológico definiu os passos da pesquisa, para o entendimento de como esta se estruturou. Do mesmo modo, a partir dos eixos temáticos, os capítulos iniciais trouxeram aspectos relevantes a partir da análise bibliográfica e da posterior reflexão sobre o PPP, a formação continuada dos professores na escola, o multiculturalismo, bem como o próprio currículo. Discutiram-se ambos os conceitos e entendimentos sobre estes aspectos, entrelaçando os mesmos à medida que complementavam a discussão. Posteriormente, foi apresentada a análise dos dados, obtendo-se a reflexão em torno do que os professores e gestores compreendem pelo que está sendo posto em debate.

A partir de toda a discussão realizada, subsidiada pelo entendimento do que os autores relatam sobre o PPP, e para além disso, acerca das falas dos professores e gestores quanto a esse documento, percebeu-se, especificamente dentro desta escola, a extrema relevância com que o PPP é construído, implementado e avaliado. Com a abertura para discussão acerca deste tema, há a possibilidade deste documento ser um instrumento da formação continuada dos professores na escola, ao ser visualizada sua presença nas discussões feitas, e por ter, em seu conteúdo, os aspectos dos sujeitos multiculturais que compõem o espaço educacional.

Constituindo-se como um documento orientador, o PPP é debatido coletivamente em momentos específicos, mas também em momentos em que carece de outras discussões, advindos de suas necessidades. Estes momentos

específicos fazem parte da formação continuada que é contemplada aos professores dentro da escola. Tanto nestas discussões, como nos fundamentos teórico-metodológicos do PPP, a diversidade é problematizada. Nas condições propostas pela pesquisa, é importante, porém, dedicar atenção especial a forma como essa formação ocorre na escola, conduzida por que sujeitos, e a partir de quais orientações, visto que, para além do espaço em que se realiza, é necessário compreender os objetivos e a base que contemplam sua realização. Percebe-se que a formação atual parte de políticas educacionais e de gerências que a constroem afastadas das reais necessidades da escola, e que muitas vezes deixa de ter um significado, preciso e necessário.

O multiculturalismo, que também foi posto em debate, por muitas vezes ainda é visto como 'estranho', e com recente presença nas pesquisas desenvolvidas; por isso exige esse olhar atento e constante, que primeiramente permita seu entendimento, e posteriormente sua discussão envolvida com as ações a serem realizadas. Formar-se por este olhar e ser conduzido por essa discussão garante a possível articulação para estas transformações, sejam elas observadas por pesquisadores, sejam elas observadas pelos professores e gestores nas lentes do cotidiano. O professor deve antes de tudo se ver, mas também ser visto como protagonista deste processo, e não apenas como mero espectador desta formação. Os desafios precisam ser superados por meio de debates, de uma formação contínua, séria e comprometida, e do envolvimento de ambos os sujeitos.

Os fundamentos teórico-metodológicos que são analisados no PPP não são visualizados como receitas, ou formulários prontos a serem seguidos, mas como resultados e evidências das próprias discussões, que são embasadas pela legislação, pela construção de projetos e ações. Por isso que o PPP serve como um documento orientador por possuir uma discussão coletiva, e que também parte de objetivos criados coletivamente, para que todos possam colaborar e consideravelmente serem envolvidos, dentro dos aspectos multiculturais e da diversidade que compõem os espaços da escola. Inevitavelmente, a escola é este espaço coletivo, que envolve diversos sujeitos, diversas histórias, e por isso deve compartilhar de um objetivo em comum, que é o respeito a elas, visto que é esse aspecto multicultural que a engrandece.

Portanto, muito além dos aspectos que são exigidos dentro de um projeto, é preciso vê-lo como documento que integra a escola como ela é, que valorize a

cultura presente neste meio, que instiga possibilidades de valorização desta diversidade, e ciente, assim como afirma Morin (2011), de se ter o conhecimento das culturas, visto que a educação para o futuro liga-se a este conhecimento histórico e cultural, “[...] por isso, o projeto não está pronto, mas em construção. Nele, a equipe vai depurando, explicitando, detalhando a inserção dessa escola na transformação social” (PIMENTA, 1993, p.70-80).

A educação é este processo contínuo, e por isso que ambos os processos se transformam constantemente. Os projetos, as ações são reformuladas a medida das necessidades da escola, e é partindo de cada contexto e de cada experiência que essas exigências surgem e encaminham desafios a serem superados. Por isso reitera-se a importância dos sujeitos se perceberem neste campo de atuação, e juntos lutar pela garantia da educação, de melhores condições, pela criação de políticas realmente eficazes que se constroem em favor da educação, e não contra ela.

Dentro desta linha de debate podemos ainda nos questionar: através da discussão coletiva e subsidiados pelas condições que estão no chão da escola, podemos nós reconhecer a possibilidade de construir políticas de formação realmente eficazes? Tendo o PPP como instrumento formativo dentro da escola, tem-se a possibilidade de gerir uma educação que contemple a todos, e desperte essa valorização dos sujeitos que nela estão presentes? Ancorados por essa necessidade de mudança, que caminho pode ser seguido para garantir uma transformação dessa realidade? Quais as ações que podem servir de pontapé inicial para que, os sujeitos como protagonistas e a escola como campo de atuação e desenvolvimento educacional tomem rumos diferentes dos que até então se percebem?

Essa possibilidade do PPP como instrumento formativo é sim possível, e é a partir deste olhar do gestores e professores que a formação continuada precisa ser pensada para incluir a realidade da escola, a análise de sua diversidade, com espaços e discussões que instiguem a mudança. O processo de reflexão é constante e serve como base para toda transformação. Não há como mudar a realidade se não houver momentos de comprometimento em que se pensem novas estratégias e se consolidem objetivos para lutar por eles.

Assim como Romão & Gadotti (1994) destacam, é necessário que o PPP seja um meio de olhar o horizonte repleto de possibilidades, e de que seja um processo

com muitas indagações advindas das respostas já concebidas, e uma delas pode ser “que educação se quer e que tipo de cidadania se deseja, para que projeto de sociedade” (ROMÃO & GADOTTI, 1994, p. 42). Construir espaços para que essa discussão se firme é de suma importância, porque tampouco a mudança se firma sem problematização, reflexão e aprendizados coletivos constantes.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

Almeida, R. P. **Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção numa amostra brasileira**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Ed. Edições 70, 2011.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUSSMANN, A. C. **O projeto político-pedagógico e a gestão escolar**. IN: PASSOS, I. A. V. (ORG.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: SP: Papyrus, 2013

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

CANEN, Ana. **Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural**. Educação & Sociedade, n. 77, 2001, p. 207-227.

CANEN, Ana. **Formação de professores e diversidade cultural**. In: CANDAU, Vera Maria (org). Magistério: construção cotidiana. 4ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes 2001, p. 205-236.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. **Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses**. Texto apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu - MG: 2000

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. São Paulo: Cortez, 2010.

CANEN, Ana & SANTOS, A. R. dos. **Construção e reconstrução de identidades docentes no âmbito da formação continuada: possibilidades curriculares e didáticas multiculturais**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 2006.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereira de Moura. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 13, 2005.

CANDAU, V.M. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: _____(Org.). Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V.M, (2005). **Reinventar a escola**. 4.ed. Petrópolis: Vozes.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O não lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada**. Revista Brasileira de educação. Rio de Janeiro, 2005.

CARVALHO, Ademar de Lima. **A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico**. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MULHER, Maria Lúcia Rodrigues (Orgs). Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa. V. III. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. 2ª ed., Bauru: EDUSC, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil (1997). **O Conselho Nacional da Educação e Gestão Democrática**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Gestão democrática da escola. Petrópolis, Vozes.

DAMKE, Hugo; DAMKE, Ilda Righi. **Planejamento participativo nas escolas: retomando aspectos essenciais**. In Revista Educação nº 75. Brasília, 1990.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. **O delineamento da pesquisa qualitativa**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. 1992. **Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia**. Pro-posições, Campinas, vol. 03, n.1, março.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004. Editora UFPR.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo. Senac. 2009

FERREIRA N.T. (1993) **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FORQUIN, J.C. (2000). “**O currículo: entre o relativismo e o universalismo**”. Educação e Sociedade, vol. 21, n. 73.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; PONTES, Cassandra M. S. **Professores em tempos multiculturais: os desafios de repensar a educação**. Trabalho apresentado no XI ENDIPE, Goiânia - GO: 2002.

FRANCO, A. **Práticas multiculturais na educação pré-escolar/um estudo de caso**. Universidade do Algarve, Faro, 2006.

FREIRE, Paulo, 2000. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GATTI, Bernardete. **Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década**, Revista Brasileira de educação, 2008.

GADOTTI, M. (1998). **Projeto Político pedagógico da escola cidadã**. In: Ministério da educação. Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico. Brasília: Ministério da educação e do Desporto.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. Rio de Janeiro: Vozes: 1988.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de formação continuada para o professor coordenador**. In: BRUNO, Eliane B. G. et. al (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. Edições Loyola: São Paulo, 2000.

GARSKE, Lindalva Maria Novais. **Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública**. Dissertação de mestrado, UFMT/ Cuiabá, 1998.

GILL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte. Ed. Da UFMG, 2003

HENNINGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos**. São Paulo, 2006. Revista Psicologia da Educação.

HORTA, José Silvério Baía. **Educação e Participação**. In Revista Educação, nº 27. Rio de Janeiro, 1978.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre- RS: ArtMed, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE. C. 2002. **O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, Adeus professora? Novas tecnologias educacionais e profissão docente**. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e pesquisa, São Paulo, 2004.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3ª ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MEC, M. d. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília: Brasília: 2013.

MINAYO, M. C. A. (org.). **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. 13 ed. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MIRANDA, S. F. 2001. **Educação Multicultural e Formação de Professores. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais**. Universidade Aberta, Porto.

MIZUKAMI. **Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento pessoal**. In: REALI, A. M. M. R., MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Paulo: EDUFSCar, 2003.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n.37, p.7-32,1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, tensões e desafios**. Revista Brasileira de Educação. 2001.

MOREIRA, A. F. B. 2001. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. In: Currículo: políticas e práticas. Papirus, Campinas, Brasil.

MOREIRA, A.F. & CANDAU, V.M. **“Educação escolar e culturas: construindo caminhos”**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária - glossário**. Brasília: INEP, 2006. v. 2, p.380.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação continuada de professores**: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. NÓVOA, A. 2002. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa, Educa.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e a profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Portugal, Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho**. Portugal: Número Zero, Abril de 2004. Entrevista conduzida por João Rita.

NÓVOA. **O regresso dos professores**. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 27 e 28 de setembro de 2007.

OLIVEIRA, M.A.M. 2003. **Learn to learning: a guarantee of teaching quality? Garantia da qualidade de ensino**. Anais: International Conference Teaching and Learning in Higher education. Aveiro: Universidade de Aveiro.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Paisagens distintas, territórios comuns: por onde andamos transitando na pesquisa com professores?** 29ª reunião Anual da Anped. GT: Formação de Professores/n.08, 2006.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (2008) **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

Projeto Político Pedagógico. **Escola de Educação Básica Prof.^a Jurema Savi Milanez**. Quilombo/SC, 2019.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**, 10.ed. Campinas: Papirus, 2008.

PENIN, S. T. 2002. **Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade**. In: CASTRO, A.D. E CARVALHO, A.M. (orgs.). Ensinar a ensinar. São Paulo, Cortez.

PEREIRA, A. 2004. **Educação Multicultural- Teorias e Práticas**. Asa Editores, Porto.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes e identidade**, in: PIMENTA, S.G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S.G. **Docência no ensino superior/** Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargo Anastasiou. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo. Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. Série Ideias: a autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. N.º 16, São Paulo: 1993.

RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de; ALONSO, Myrtes. **Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica**. In: ALONSO, Myrtes. (Org.). Prática docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

ROMÃO & GADOTTI, M. **Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade**, IPF, 1994.

ROSA, Maria Virgínia de F.P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSSA, Leandro. **Valores emergentes do planejamento participativo**. In Revista Educação, nº 75. Brasília, 1990.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais, 6ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82-113.

SANTOS, Terezinha de Faria Ávila. **Gestão democrática na escola pública: o olhar dos educadores da rede pública municipal de Rondonópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Rondonópolis, MT: UFMT, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo. Ática, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

SIEMS, M. E. R. **Educação Especial em Tempos de Educação Inclusiva: A Identidade Docente em Questão**. Linhas Críticas. Brasília, v. 14, n. 27, p. 209-226, jul./dez, 2008.

SILVA, M.A. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira**. Caderno Cedes, Campinas, 2003.

SOARES, S.R. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**/ Sandra Regina Soares, Maria Isabel da Cunha. Salvador: EDUFBA, 2010.

STOER, S.R. & CORTESÃO, L. (1999). **“Levantando a pedra” - Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento.

TOURAINÉ, A. 1999. **Poderemos viver juntos? Iguais e Diferentes**. Vozes, Brasil. TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. (1995). **Planejamento: plano de ensino - aprendizagem e projeto educativo - elementos metodológicos para a elaboração e realização**. Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1. São Paulo: Libertad.

VASCONCELLOS, C.S. 1956. **Currículo: A atividade humana como princípio educativo**. 3ª edição. São Paulo: Libertad, 2011. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papyrus, 2002.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: E.P.U., 1986.

WARSCHAER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: educa, 1993.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para gestor e equipe

I. IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Formação do entrevistado na função de gestor/demais cargos e funções.
2. Tempo de atuação relacionado a educação básica.
3. Tempo de atuação como gestor/demais cargos e funções na instituição em estudo.
4. Ações desenvolvidas enquanto possuidor desta função.

II. EM RELAÇÃO À TEMÁTICA:

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP):

5. Qual sua concepção acerca do Projeto Político Pedagógico e o papel que desempenha dentro das instituições de ensino?
6. Destaque aspectos que dificultam ou facilitam o processo de elaboração, implantação e utilização do PPP dentro da escola.
7. Destaque benefícios que este projeto possibilita a escola.
8. Há algum aspecto da formação continuada dos professores no contexto da escola contemplada no PPP da instituição?
9. Existe um momento em que se abre a possibilidade da discussão do PPP, a medida das dificuldades individuais subsidiadas pela sua construção coletiva?
10. A partir de seu olhar, como o PPP é considerado pelos professores (as), e em sua visão, o que condiciona este olhar que volta-se para o mesmo?

Quanto a formação continuada dos professores na escola:

11. Como você considera a proposta da formação continuada do professor realizar-se no contexto escolar, onde se realizam as práticas educativas?
12. Como você analisa as políticas de formação dos professores consideradas e realizadas nesta instituição?
13. Quais avanços e retrocessos você consegue analisar em relação a esta formação nos últimos tempos?
14. Subsidiadas por meio do diálogo, quais as considerações realizadas pelos professores e pela equipe como um todo acerca dos desafios enfrentados na escola? Como ocorre a abertura para o diálogo quando a equipe escolar enfrenta dificuldades?

Quando ao multiculturalismo e a educação intercultural

15. O que você compreende por multiculturalismo?
16. Que ações são desenvolvidas para debater acerca da diversidade que adentra o espaço escolar?
17. Ao considerar o caráter integrador do PPP, compreende-se a análise das condições diversas que compõem a realidade escolar presente no mesmo?
18. Gostaria de propor sugestões para que se contemple ou amplie a formação continuada do professor no que refere-se a diversidade, que advém de uma sociedade multicultural?

OBRIGADA!

Obs: Por favor, peço por gentileza que informe a data ___/___/___

Atenciosamente, Jéssica Luana Casagrande, acadêmica do curso de Pedagogia/9ª fase UFFS Campus Chapecó

Contato: e-mail <jessicaluanacasagrande@gmail.com>.

APÊNDICE B – Roteiro de questionário de professores

I. IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Formação do entrevistado
2. Tempo de atuação relacionado a educação básica
3. Tempo de atuação como professor(a) na instituição em estudo

II. EM RELAÇÃO À TEMÁTICA:

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP):

4. Qual sua compreensão acerca do PPP?
5. Como você percebe este instrumento dentro da instituição de ensino?
6. Elenque quais os benefícios do PPP na escola.
7. Qual sua participação na elaboração do PPP e de que forma atuou?
8. De que modo ocorre o contato com o PPP na escola? Quando você o utiliza?
9. Existe um momento em que se abre a possibilidade da discussão do PPP, a medida das dificuldades individuais subsidiadas pela sua construção coletiva?
10. Seu plano de trabalho, plano de ensino se baseiam no PPP da escola? Justifique.

Quanto a formação continuada dos professores na escola:

11. Como você, enquanto professor(a) visualiza as políticas de formação continuada?
12. Qual sua percepção acerca desta formação ocorrer dentro da instituição, integrada a realização das práticas educativas?
13. Como você analisa a formação que é implementada nos dias atuais?
14. Em seu trabalho enquanto professor (a), percebe o PPP como instrumento de formação?

Quanto ao multiculturalismo e a educação intercultural

15. O que você compreende por multiculturalismo?
16. Que ações são desenvolvidas para debater acerca da diversidade que adentra o espaço escolar?
17. Ao considerar o caráter integrador do PPP, compreende-se a análise das condições diversas que compõem a realidade escolar presente no mesmo?
18. Gostaria de propor sugestões para que se contemple ou amplie a formação continuada do professor no que refere-se a diversidade, que advém de uma sociedade multicultural?

OBRIGADA!

Obs: Por favor, peço por gentileza que informe a data ___/___/___

Atenciosamente, Jéssica Luana Casagrande, acadêmica do curso de Pedagogia/9ª fase UFFS Campus Chapecó

Contato: e-mail <jessicaluanacasagrande@gmail.com>.