



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LAWANA ALVES CAVALCANTE

**A FUNÇÃO DO PROFESSOR NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA
ESCOLA DE ANOS INICIAIS DO DISTRITO FEDERAL**

Brasília
2025

LAWANA ALVES CAVALCANTE

**A FUNÇÃO DO PROFESSOR NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA
ESCOLA DE ANOS INICIAIS DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade
de Educação da Universidade de Brasília como
requisito parcial para obtenção do título de
Pedagogo(a)

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

Brasília
2025

CIP - Catalogação na Publicação

Cf Cavalcante, Lawana Alves.
A FUNÇÃO DO PROFESSOR NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE
UMA ESCOLA DE ANOS INICIAIS DO DISTRITO FEDERAL / Lawana
Alves Cavalcante;
Orientador: Francisco Thiago Silva. Brasília, 2025.
51 f.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia)
Universidade de Brasília, 2025.
1. Projeto Político-Pedagógico. 2. Currículo. 3. Função
do professor. 4. Teoria e prática. I. Silva, Francisco
Thiago, orient. II. Título.

Dedico este trabalho à minha família, que carregou comigo cada peso dessa trajetória; às amigas incríveis que a universidade me deu, que estiveram ao meu lado com carinho, risos e ombro amigo quando mais precisei; e à minha querida tia, que nunca deixou de acreditar na minha luz. Sem vocês, nada disso faria sentido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me sustentar em cada passo e me permitir chegar até aqui.

A minha família, que está sempre comigo, oferecendo amor, paciência e apoio nos momentos em que mais precisei, deixo toda a minha gratidão.

Sou imensamente grata também às minhas melhores amigas, que com gestos simples, palavras e presença, fizeram diferença nessa caminhada. Todas vocês são extremamente importantes para a minha vida.

Quero expressar minha gratidão ao professor Thiago pela oportunidade de trabalhar com ele neste ano. Agradeço por todos os ensinamentos, pela paciência e pelos incentivos que me foram dados ao longo do caminho. Admiro profundamente seu conhecimento e espero, um dia, alcançar um nível de sabedoria e dedicação como o seu. Sua força de vontade e o compromisso em transformar a educação em algo mais justo e de qualidade são inspirações para mim. Muito obrigada por acreditar no meu potencial e por ser um exemplo de educador.

Agradeço também à minha tia Danielly, que me mostrou que ser professora é, acima de tudo, um ato de amor e coragem. Obrigada pelas palavras de carinho, pelo apoio e por toda ajuda que a senhora me deu ao longo da vida e, principalmente, neste trabalho. A senhora me inspira profundamente, e isso, por si só, já é um imenso motivo de gratidão.

Cada conquista minha carrega um pedacinho de vocês. Muito obrigada!

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.” - Paulo Freire

MEMORIAL

Meu nome é Lawana Alves Cavalcante, tenho 22 anos e sou filha de Francisca das Chagas Alves Cavalcante e Paulo Ferreira Cavalcante. Minha mãe é uma mulher nordestina, de origem humilde, que veio para Brasília junto com suas seis irmãs em busca de uma vida melhor. Meu pai, também de origem simples, nasceu e cresceu em Brasília, sendo o filho mais novo entre cinco irmãos. Não posso deixar de mencionar meu irmão, Caio Alves Cavalcante, o amor da minha vida e parte fundamental do que sou. Minha família é minha base, meu alicerce, e tudo o que construí até aqui tem raízes nesse afeto.

Toda minha trajetória pessoal e escolar sempre esteve profundamente ligada à educação pública do Distrito Federal. Cresci em Ceilândia, em um contexto marcado por esforço, espiritualidade e apoio familiar, elementos que moldaram minha formação e meu olhar sensível para escola e para as pessoas.

Desde a infância, encontrei na música, na igreja e nas vivências escolares espaços de expressão e pertencimento. Fui uma criança falante, curiosa e encantada pela sala de aula, especialmente pela influência da minha tia professora, que despertou em mim, ainda muito cedo, o desejo de seguir essa profissão transformadora.

Ao longo do ensino fundamental e médio, mantive forte participação no ambiente escolar, atuando como representante de turma e integrante do grêmio estudantil. Meu foco sempre foi fortalecer o diálogo e contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, acreditando que os professores poderiam promover mudanças significativas e garantir uma vivência verdadeiramente democrática.

Minha chegada à Universidade de Brasília foi resultado de persistência diante de desafios pessoais, acadêmicos e emocionais. Tentei entrar de diversas formas, fiz o PAS, o ENEM e o Acesso ENEM UnB, mas não conseguia ser aprovada. Minha última tentativa foi o próprio vestibular da universidade. Lembro-me de fazer a prova com medo, mas fui surpreendida pelo resultado. Fui aprovada no curso de Pedagogia. A emoção daquele momento foi indescritível e, sem dúvida, um dos dias mais felizes da minha vida.

A entrada na universidade é sempre um marco muito grande na vida dos universitários, pois é aquele divisor de águas entre “estou saindo do ensino médio e entrando numa universidade”. Graças a Deus, desde o início, eu tive muito apoio da minha família e, desde o primeiro dia de aula, encontrei três amigas que são muito importantes para mim e me ajudaram muito na minha caminhada.

Desde o segundo semestre da universidade, comecei a trabalhar para fortalecer minha prática e, de certa forma, consegui ajudar financeiramente tanto a minha casa quanto a mim mesma. Consegui meu primeiro emprego em uma escola, onde trabalhei durante um ano como assistente volante, atendendo todas as turmas do primeiro ao quinto ano. Logo após esse período, fui para o meu segundo emprego, no qual atualmente permaneço e onde fui efetivada como monitora. É uma escola bilíngue que, definitivamente, abriu muitas portas para mim. Não tem sido fácil. Foram dias de muito cansaço, choro e vontade de desistir. Ainda assim, quando entro em uma sala de aula, mesmo exausta, é ali que me encontro.

Entretanto, durante os estágios e as discussões nas disciplinas do curso de Pedagogia, uma pergunta passou a me acompanhar de forma constante “qual é, de fato, a função do professor?”. Percebi que muitas vezes o papel do professor é tratado de forma reducionista, quase como uma lista de obrigações.

Durante o terceiro semestre, cursei a disciplina de Currículo com o professor Francisco Thiago, que mais tarde viria a ser meu orientador do TFC. Em uma de suas aulas, discutimos sobre os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, sobre o papel e a função professor dentro dele. Essa aula me marcou profundamente. O professor sempre se mostrou aberto ao diálogo e constantemente nos instigava com leituras e reflexões que iam além do óbvio. Muitas vezes, eu saía de suas aulas, imersa em pensamentos e questionamentos que me acompanhavam até em casa.

Foi nessa disciplina que surgiu essa reflexão sobre a função do professor nos projetos políticos-pedagógicos. Esse incômodo me motivou a escolher essa temática como eixo central desse trabalho.

Assim, partindo das minhas vivências e das discussões acadêmicas que venho construindo ao longo da graduação, inicio este trabalho com a seguinte reflexão: Qual é a função do professor no projeto político-pedagógico?

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a função do professor no Projeto Político-Pedagógico, a partir da análise teórica desse documento e de sua relevância para a prática educativa. Fundamenta-se em autores como Veiga (2013) e Vasconcellos (2014), que discutem o papel do projeto no contexto escolar, e em Silva (2020), que contribui para a compreensão do conceito de currículo e de sua articulação com o projeto. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, articulando a análise documental e a pesquisa de campo em uma escola pública dos anos iniciais do Distrito Federal. A análise documental consiste na leitura crítica do documento, observando como a função docente é apresentada e orientada. Já a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras da instituição, buscando compreender como definem sua atuação em relação ao que é proposto. Os resultados evidenciam que, embora o documento apresente o professor como sujeito ativo e crítico no processo educativo, persistem dificuldades para concretizar essa função, devido a limitações estruturais, condições de trabalho e fatores emocionais enfrentados pelas docentes.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; currículo; função do professor; teoria e prática.

ABSTRACT

This study aims to understand how the teacher's role within the Political Pedagogical Project, starting from the conceptual understanding of this document and its relevance to educational practice. It is substantiated in authors such as Veiga (2013) and Vasconcellos (2014), who discuss the role of the project, and Silva (2020), who contributes to the understanding of the concept of curriculum and its relationship with the school project. The documentary analysis consists of a critical reading of the document, observing how the teaching function is presented and guided. The field research will be carried out through semi-structured interviews with five teachers from the institution, seeking to understand how they define their performance in relation to what is proposed. The results indicate that, although the document presents the teacher as an active and critical agent in the educational process, in practice, there are still difficulties in fulfilling this role due to structural, physical, and emotional limitations faced by teachers.

Keywords: political pedagogical project; curriculum; teacher's function; theory and practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas Classes do Setor Psul	16
Figura 2 - Resultados do SAEB/DF de 2024	18

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a faixa etária e o sexo - Brasil - 2023	27
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases do Currículo	24
--	-----------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

UnB	Universidade de Brasília
TFC	Trabalho Final de Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
SAEB/DF	Sistema de Avaliação da Educação Básica/Distrito Federal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivos do trabalho	15
Questão Problema	15
Objetivo Geral	15
Objetivos Específicos	15
2. METODOLOGIA	16
3. SEÇÃO I - A RELAÇÃO ENTRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E CURRÍCULO	20
3.1 Projeto Político-Pedagógico	20
3.2 Currículo	22
3.3 A relação entre Projeto Político-Pedagógico e Currículo	24
4. SEÇÃO II - O PAPEL DO PROFESSOR E A SUA FUNÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	26
4.1 Desafios e possibilidades	29
5. SEÇÃO III - ANÁLISE INSTITUCIONAL: A ESCOLA ESCOLHIDA E AS PERCEPÇÕES OBTIDAS NAS ENTREVISTAS	32
5.1 Gestão Democrática, Participação e Condições de Trabalho	36
5.2 Projeto Político-Pedagógico, Currículo, e Prática Pedagógica	37
5.3 O projeto político-pedagógico como Espaço de Práxis e Transformação	39
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE	45

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a função do professor no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública de anos iniciais do Distrito Federal. Essa reflexão se justifica pela importância de compreender o papel docente nesse processo e de analisar como o professor participa da construção e da efetivação do PPP.

A partir da análise do documento institucional e da pesquisa de campo, buscou-se compreender a relação entre PPP e o currículo, analisar o papel e a função do professor no PPP, além de realizar uma análise institucional da escola e das percepções obtidas nas entrevistas de campo, com o intuito de compreender a articulação entre teoria e prática e como ela se constitui no contexto escolar.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola-classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores da instituição. A partir dessas entrevistas, buscou-se compreender as percepções docentes acerca do documento analisado, bem como a forma como seus princípios são apropriados no cotidiano escolar. Nesse sentido, foi possível identificar a articulação entre teoria e prática, evidenciando como as orientações do documento se materializam nas ações pedagógicas e nas condições concretas de trabalho docente.

Segundo Vázquez (1977), tal articulação constitui a práxis, entendida como a síntese entre a reflexão e a ação, na qual o conhecimento adquire sentido pleno apenas quando vinculado a uma intervenção transformadora na realidade.

Portanto, é a relação entre a teoria e a prática durante o processo formativo do professor que vai significar a aprendizagem dos alunos mediante o ensino. Por isso, o professor tem o papel essencial de exercer a criticidade diante dos alunos e do conhecimento e também possibilitar que os alunos exerçam sua criticidade diante do exposto, que construam suas próprias percepções do conhecimento, mas com o auxílio e a orientação do docente. É preciso salientar que a práxis deve fazer parte do processo formativo do sujeito como pessoa e também como profissional, já que é indissociável do ato educativo. Assim, “a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (Vázquez, 1997, *apud* Gimenes, 2011. p. 35 – 36)

Para que o PPP se consolide como espaço de democratização, é fundamental que o professor assuma um papel ativo e colaborativo, construindo o conhecimento em conjunto com o estudante e a comunidade escolar. Nesse sentido, Lima e Gomes (2002) afirma que:

O trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com

a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história. (Lima, 2002. p. 41)

Nessa perspectiva, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para assumir o papel de sujeito político-pedagógico, mediando os interesses da comunidade escolar e participantes de espaços decisórios, como conselhos e reuniões pedagógicas.

Essa atuação contribui para garantia dos direitos educacionais e para efetivação dos princípios constitucionais, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. O artigo 206 estabelece que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (...)” (Brasil, 1988, art. 206).

Dessa forma, garante-se que a escola cumpra sua função social, promovendo a formação integral do sujeito, assegurando a democratização do conhecimento, a redução das desigualdades sociais e o acesso à educação como ferramenta de inclusão, além de fortalecer a articulação com a comunidade, considerando a escola como espaço público de diálogo, participação e impacto social. Tal compreensão é corroborada por Libâneo (1985), ao afirmar a escola como espaço de democratização do conhecimento e de formação integral do sujeito.

1.1 Objetivos do trabalho

Questão Problema

Qual é a função do professor no Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública de anos iniciais do Distrito Federal?

Objetivo Geral

Compreender como se caracteriza a função do professor no Projeto Político-Pedagógico, a partir da análise do documento institucional e da pesquisa de campo de uma escola pública dos anos iniciais do Distrito Federal.

Objetivos Específicos

- Compreender a relação entre o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo;
- Analisar o papel e a função do professor no Projeto Político-Pedagógico;
- Realizar uma análise institucional da escola e das percepções obtidas nas entrevistas.

2. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental e de campo. Segundo Cellard (2008), o documento constitui uma fonte rica de informações, o que torna a análise documental fundamental para a compreensão do contexto histórico e institucional no qual o Projeto Político-Pedagógico (PPP) se insere. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo busca obter informações diretamente com os sujeitos envolvidos, permitindo compreender de forma mais aprofundada o fenômeno estudado, neste caso, a percepção dos profissionais da escola acerca da função do professor no PPP.

A pesquisa documental desenvolve-se por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública de anos iniciais do Distrito Federal, observando como a função do professor se apresenta e se orienta no contexto escolar. A pesquisa de campo realiza-se por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores da instituição, com o intuito de compreender como esses profissionais definem a função do professor no âmbito da escola, em consonância com o que se encontra registrado no PPP.

Antes da apresentação e análise dos resultados da pesquisa, torna-se necessário compreender o contexto institucional e histórico da escola, apresentando suas características e aspectos relevantes de sua organização pedagógica. Dessa forma, busca-se compreender e interpretar o fenômeno investigado a partir das percepções dos sujeitos envolvidos e da análise do documento institucional.

A escolha da instituição ocorre de forma intencional, uma vez que se selecionam escolas classes localizadas na região administrativa de Ceilândia, especificamente no Setor P Sul, bairro no qual a pesquisadora nasce e cresce, estabelecendo uma relação de pertencimento e familiaridade com o território. Para delimitar a seleção das instituições, definem-se como objeto de análise os Projetos Político-Pedagógicos das escolas classes em funcionamento no Setor P Sul, totalizando sete unidades, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1: Escolas Classes do Setor Psul

de Educação Infantil (CEI) na QNP 14, em 2015, o que levou as crianças da Educação Infantil a migrarem para o novo centro.

Segundo o PPP, a escola atende cerca de 560 estudantes e mantém forte vínculo com a comunidade local, desenvolvendo projetos que incentivam a participação das famílias e promovem o envolvimento comunitário nas ações escolares. O documento destaca que mais de 70% das famílias participam ativamente das atividades propostas, reforçando a gestão democrática e o compromisso coletivo da instituição.

Também são mencionadas as legislações e resoluções que regem o funcionamento da escola, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as normas do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), ressaltando sua importância para a organização e regulação institucional.

No que se refere à estrutura física, o documento ressalta que a instituição dispõe de recursos básicos que garantem o funcionamento adequado. Conta com 15 salas de aula, possibilitando o atendimento de 30 turmas distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. Possui ainda espaços pedagógicos, como biblioteca, sala de vídeo e sala multimídia. O bloco administrativo é composto pela sala da direção, sala de supervisão administrativa, sala da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), sala dos professores, sala de recursos, banheiros masculino e feminino para funcionários, secretaria escolar e outros espaços de apoio.

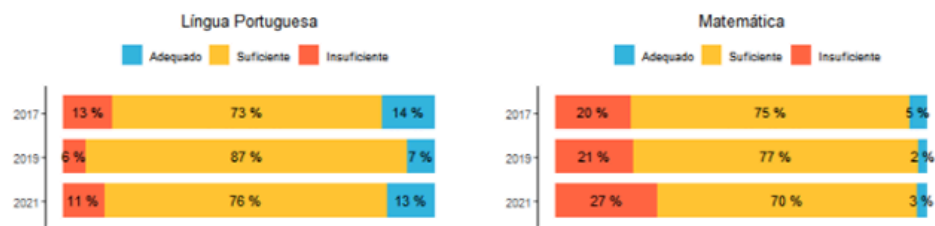
O PPP também descreve os espaços coletivos de uso das turmas, como a quadra poliesportiva coberta, o parque infantil e o espaço de convivência, com mesas e bancos, utilizados conforme a organização anual da equipe gestora.

No diagnóstico da realidade escolar, o documento aponta que, em 2024, após a elaboração da Avaliação Diagnóstica aplicada pelo SAEB/DF, foram identificados déficits nos componentes de Linguagem e Matemática. Desde então, a escola tem direcionado esforços para recompor as aprendizagens e garantir um ensino de qualidade, refletindo continuamente sobre o desenvolvimento dos estudantes e a melhoria dos resultados pedagógicos.

Figura 2: Resultados do SAEB/DF de 2024

Meta Saeb/DF

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV) e da Diretoria de Avaliação (DIAV) vinculada à esta, cumprindo a meta 7, estratégia 7.2, do Plano Nacional de Educação - PNE, criou e estruturou a **Meta SAEB/DF**, definidas a partir da análise das metas estabelecidas por outros estados brasileiros, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o currículo da SEEDF, as matrizes de referência das avaliações e os resultados de desempenho obtidos por nossos estudantes na Série histórica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Deste modo, escalonou-se os níveis do Saeb em três recortes interpretativos: **insuficiente** (agrega os níveis 0 a 2 em Língua Portuguesa e 0 a 3 em Matemática), **suficiente** (agrega os níveis 3 a 6 em Língua Portuguesa e 4 a 7 em Matemática) e **adequado** (agrega os últimos níveis de cada componente curricular). Considerando os desafios propostos pela SEEDF, espera-se o máximo de 20% dos estudantes na primeira faixa e 80% no somatório das duas últimas.



Fonte: Escola Classe de Ceilândia, Projeto Político-Pedagógico, 2024, p. 16.

A partir desses dados, o trabalho estrutura-se inicialmente com uma fundamentação teórica sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo, analisando suas relações e articulações. Em seguida, aborda-se a função do professor conforme registrada no PPP e, por fim, apresenta-se uma análise institucional comparando o que o documento descreve como função docente e o que se efetiva na prática, a partir das entrevistas realizadas.

As participantes da pesquisa de campo selecionam-se por critérios intencionais, considerando professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou com experiência mínima de um ano na instituição, diretamente envolvidas nas práticas pedagógicas relacionadas ao objeto de estudo.

A pesquisa respeita integralmente as Diretrizes Nacionais para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, conforme estabelecido pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que orienta pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Tal normativa assegura princípios como respeito à dignidade humana, autonomia dos participantes, confidencialidade das informações e minimização de riscos, fundamentos que norteiam todo o processo metodológico deste estudo.

A metodologia deste estudo ancora-se também nos princípios da gestão democrática da educação, conforme previstos na legislação educacional brasileira. A Lei nº 14.874/2024, regulamentada pelo Decreto nº 12.651/2024, reafirma que a gestão democrática exige uma ruptura com práticas administrativas centralizadoras e executentes que historicamente se

mantêm e se fortalecem nas instituições escolares. Tal perspectiva demanda a implementação efetiva de processos participativos que enfrentem as desigualdades educacionais, a exclusão e a reprovação, assumindo o compromisso com a inclusão e com as aprendizagens de todos como direito constitucional. Nesse sentido, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico configura-se como elemento central da gestão democrática, expressando a intencionalidade política e pedagógica da escola e traduzindo o compromisso institucional com uma educação pública, inclusiva e socialmente referenciada.

3. SEÇÃO I - A RELAÇÃO ENTRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E CURRÍCULO

3.1 Projeto Político-Pedagógico

Vasconcellos (2014, p.169) afirma que

O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, definindo claramente o tipo de educação que se deseja realizar.

Diante disso, é necessário compreender o significado de projeto, de político e de pedagógico. O projeto corresponde ao conjunto de ações defendidas pela instituição e à forma como serão executadas. Pode ser comparado a um projeto de viagem, no qual se definem o destino, os meios de locomoção, os recursos a serem utilizados, entre outros aspectos. Assim como uma viagem exige planejamento para ser realizada, o PPP também demanda organização e clareza.

Além disso, deve refletir e revelar os posicionamentos e concepções políticas que sustentam o trabalho da instituição. Ou seja, todas as práticas realizadas no cotidiano escolar, estejam ou não explicitadas no documento, acabam por expressar o projeto educativo que está fundamentado em concepções pedagógicas e sociais nas quais a comunidade acredita.

Nesse sentido, o PPP é frequentemente caracterizado como a identidade da escola, uma vez que não é neutro, mas intencional. Trata-se de um documento de construção coletiva, que contribui para a reflexão sobre as práticas escolares. O PPP deve reconhecer a educação como um ato político, que carrega um compromisso social com o território no qual a instituição está inserida.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (Veiga, 2013, p. 12-13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, sancionada em 20 de dezembro de 1996, é a principal norma que organiza a educação brasileira e estabelece o caráter obrigatório do projeto político-pedagógico em todas as instituições escolares. Assim, o PPP não deve ser reduzido a um documento burocrático, mas

deve constituir-se como a base institucional e legal que orienta o funcionamento pedagógico, administrativo e social da escola.

É fundamental considerar que, além da dimensão escrita, o PPP deve contemplar a subjetividade da instituição e de seus sujeitos. O político está relacionado à forma como a escola se posiciona diante da tarefa de garantir direitos, proteção integral e inclusão social, expressando seu compromisso com a cidadania, a participação e a justiça social. Nesse âmbito, a noção de proteção e a defesa da autonomia tornam-se eixos centrais. O pedagógico, por sua vez, está vinculado ao cotidiano institucional e às práticas que favorecem ou não a autonomia, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, o PPP jamais pode ser elaborado de forma isolada, pois é, por definição, um documento coletivo. Um PPP que se apresenta como definitivo está fadado ao fracasso, já que se trata de um documento em movimento, constantemente reelaborado em diálogo com a comunidade escolar composta por docentes, gestores, estudantes, famílias e comunidade local. As instituições escolares que se isolam da comunidade tendem a enfrentar maiores dificuldades, enquanto aquelas que estabelecem vínculos fortalecem o processo educativo.

No que se refere a seus princípios norteadores da prática pedagógica democrática no projeto político-pedagógico, Veiga (2013) nos apresenta princípios norteadores da prática pedagógica: como igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e a valorização do magistério. Segundo a autora, é impossível falar de PPP e não falar desses princípios. É fundamental compreender a escola a partir da perspectiva do “nós”, concebendo-a como um espaço democrático voltado ao coletivo, cuja função social consiste em garantir a educação como um direito de todos, independentemente da condição econômica, das dificuldades de aprendizagem, da raça, da cor, do gênero ou de situações físicas e sociais. Nesse sentido, a escola deve reconhecer cada sujeito em sua pluralidade.

O Projeto Político-Pedagógico deve funcionar como o espaço coletivo, democrático e plural, materializado em forma de documento prescritivo onde todos os atores sociais envolvidos com a prática pedagógica (gestores, coordenadores, funcionários, estudantes e comunidade escolar) deliberam sobre os rumos sob os quais a instituição de ensino vai guiar-se. Isso inclui alguns elementos essenciais garantidores da prática pedagógica, tais como concepções e objetivos de ensino, projetos da instituição, conceitos de avaliação e currículo, etc. (Lima e Silva, 2020, p. 15)

Portanto, o PPP é um documento que nasce de um planejamento participativo e coletivo, devendo orientar todas as ações da escola. Ele integra o nível do planejamento escolar e deve ser constantemente analisado, revisitado e avaliado pela comunidade escolar.

Trata-se de um documento público que reúne diretrizes administrativas, financeiras e pedagógicas da instituição, sendo, assim, um instrumento fundamental para a construção da identidade escolar e para a efetivação de uma educação democrática e de qualidade.

3.2 Currículo

Antes de tratar sobre a relação entre Currículo e PPP, é importante compreender o que significa Currículo. A palavra “Currículo” (do latim, *curriculum*) tem origem na ideia de curso, percurso, caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. A partir dessa compreensão, é necessário reconhecer a importância das variações de seu significado e de como ele foi apropriado no campo pedagógico e educacional.

Considerando a evolução histórica e as diferentes concepções de educação e de escola que se desenvolveram ao longo do tempo, percebe-se que o Currículo também passou por transformações, acompanhando as mudanças e necessidades da sociedade.

Deve-se ter cuidado para o Currículo não ser interpretado como uma lista de matérias a serem estudadas sob a orientação de um professor, ou ainda como o conjunto de estudos e atividades realizados na escola

Segundo Santos e Oliveira (2022), o currículo não deve ser entendido apenas como um conjunto de disciplinas, mas como um conjunto de experiências educativas que contribuem para o crescimento social e crítico do aluno. Para o autor, a aprendizagem acontece por meio da experiência, sendo o estudante um sujeito ativo, movido por seus interesses e impulsos naturais, cabendo à escola o papel de orientar esse processo.

A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária (Dewey, 2002, apud Santos, 2022. p. 6).

O currículo escolar deve estar alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais e os direitos de desenvolvimento para todas as etapas da Educação Básica, funcionando como parâmetro obrigatório para a organização dos currículos.

Assim, ao relacionar currículo e BNCC, compreende-se que a base oferece diretrizes gerais, mas é o currículo que concretiza, no âmbito pedagógico da escola, as intenções formativas previstas. A BNCC fornece referências para o currículo, que deve ser elaborado

considerando o PPP, a singularidade dos estudantes e as demandas socioculturais da comunidade escolar.

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (Brasil, 2017, p. 16)

O currículo deve integrar os diferentes saberes e áreas do conhecimento, evitando a fragmentação característica das disciplinas tradicionais. O conhecimento é construído por meio da ação e da reflexão sobre a experiência, portanto, o Currículo precisa partir de situações reais e dos interesses dos estudantes, conectando a escola à vida cotidiana. Não é possível conceber um Currículo que não reflita as vivências dos alunos da instituição. Assim, o Currículo deve orientar e organizar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo coerência entre objetivos, conteúdos e métodos pedagógicos.

Portanto, é fundamental compreender o sistema curricular. Segundo Silva (2020), é necessário distinguir as fases do Currículo para, em seguida, entender como este pode ser inserido no PPP da escola.

Quadro 1: Fases do Currículo

Fases	Conceito
Currículo Prescrito	Ponto de partida orientado por concepções de teorias que influenciam redes e sistemas de ensino. Tem aspecto de orientação.
Currículo Apresentado aos Professores:	É a primeira interpretação do currículo prescrito direcionado aos educadores. Como por exemplo, a elaboração de coleções e livros-texto destinados às etapas/séries do ensino.
Currículo Modelado pelos Professores:	Momento em que o profissional docente se torna tradutor do currículo, por meio de sua cultura profissional, que se reverte em ações e atitudes de sua prática.
Currículo em Ação:	São as tarefas acadêmicas e sua materialização real, orientadas pelos esquemas teóricos e práticos do professor.
Currículo Realizado	Análises dos resultados feitas a partir da prática, geralmente com caráter resolutivo a respeito das aprendizagens dos alunos.

Currículo Avaliado	Na verdade este nível deveria permear todo o processo, não pode configurar-se como última etapa do processo de avaliação, realização e materialização do currículo.
--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025), baseado em: LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Thiago. O encontro entre o currículo e a avaliação no PPP da escola. Brasília: Editora Kiron, 2020.

Diante disso, torna-se mais didática a dinâmica do Currículo, entendido não como um documento estático, mas como um ciclo contínuo de etapas interligadas: do plano teórico à avaliação constante dos resultados. Sua essência se concretiza na prática pedagógica, mediada pelos professores e adaptada à realidade específica dos alunos e da escola.

Uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar. Uma meta deste alcance requer, conseqüentemente, que recursos e experiências de ensino e aprendizagem que dia-a-dia caracterizam a vida nas salas de aula, formas de avaliação e modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, normas, etc., necessários para ser um bom cidadão e cidadã. (Santomé, 1998, p. 129)

Essa visão é crucial para a elaboração de um PPP capaz de refletir tanto as diretrizes educacionais quanto às práticas efetivas desenvolvidas no cotidiano escolar.

3.3 A relação entre Projeto Político-Pedagógico e Currículo

Compreende-se que a relação entre o PPP e o Currículo é essencial, pois ambos caminham juntos. O PPP expressa a prática educativa da escola, o tipo de formação que almeja, os valores que defende e os conhecimentos que deseja passar. Já o Currículo constitui-se como o instrumento que concretiza essa prática no cotidiano escolar, manifestando-se nas aulas, nas metodologias, nas avaliações e nas relações interpessoais.

Assim, o currículo se inscreve no Projeto Político Pedagógico como sendo um importante item. Desta feita, não pode significar apenas um ritual obrigatório de preenchimento, ou ainda, apenas para “constar” no PPP. (Lima e Silva, 2020, p. 40-41)

O Currículo concede corpo e sentido ao PPP, transformando os princípios teóricos do documento em ações concretas, ou seja, em prática pedagógica. Enquanto o PPP estabelece os fundamentos, metas e valores que orientam o trabalho educativo, o Currículo reflete essas escolhas, definindo o que ensinar, como ensinar, para quem e com qual finalidade. Assim, é

essencial que o Currículo esteja alinhado ao projeto educativo da escola, evitando contradições entre o que se propõe e o que efetivamente se realiza.

Essa coerência é fundamental, pois o distanciamento entre o que está registrado no PPP e o que ocorre na prática pedagógica compromete a identidade e a unidade educativa da instituição. Lima e Silva (2020) ressaltam que o PPP e Currículo são, portanto, documentos complementares e interdependentes, duas faces de uma mesma moeda. O PPP fundamenta o Currículo, garantindo a coerência entre os princípios teóricos e políticos da escola, enquanto o Currículo materializa o PPP, revelando como as ideias se concretizam no cotidiano escolar.

PPP e currículo não estão em disputa, são faces da mesma moeda, assim como a avaliação integrante dessa tríade que dá título à nossa obra. Portanto currículo e avaliação se inscrevem no Projeto Político Pedagógico como elementos fundantes para a plena consolidação dos processos democráticos e emancipatórios tão almejados nas escolas brasileiras. (Lima e Silva, 2020, p. 42)

Quando há desarticulação entre esses dois elementos, a escola perde sua identidade e coerência pedagógica. Ambos expressam o tipo de cidadão e de sociedade que a instituição pretende formar, transformar ou construir. Se o PPP defende uma educação democrática, inclusiva e crítica, o Currículo deve incorporar práticas e conteúdos que promovam a cidadania, a diversidade e o pensamento crítico.

A coerência entre ambos é o que assegura a formação de sujeitos críticos, éticos e participativos. Quando caminham juntos, toda a comunidade escolar (gestão, professores, estudantes, famílias e etc...) compreende e compartilha o mesmo propósito educativo. Por isso, trata-se de elementos que devem permanecer articulados, pois um depende do outro.

O projeto pedagógico-curricular é a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) com sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando a intervenção e transformação da realidade (LIBÂNEO, 2013, p. 126-127).

Além dessa correlação entre o PPP e o Currículo, temos também o papel e a função do professor dentro desse documento. É essencial compreender que o professor faz parte da construção dos saberes e que sua atuação é imprescindível nesse processo.

4. SEÇÃO II - O PAPEL DO PROFESSOR E A SUA FUNÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

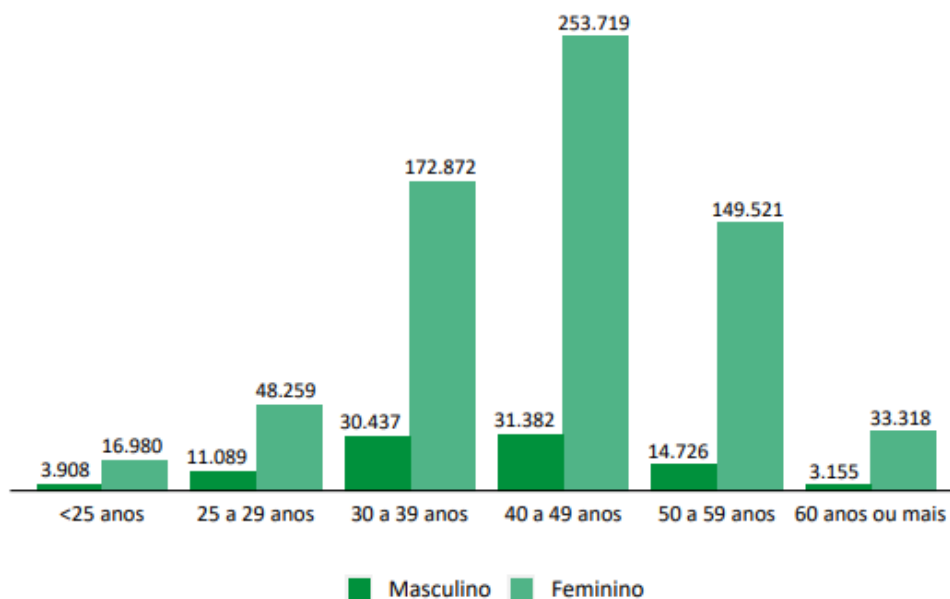
Ao analisar o papel do professor e sua função no âmbito do PPP, compreende-se que tal reflexão implica uma reformulação do trabalho educativo e um compromisso efetivo com a transformação social. O papel docente, na contemporaneidade, assume uma relevância sem precedentes. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações, a presença e a atuação do professor tornam-se indispensáveis para o desenvolvimento crítico e ético dos sujeitos.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire, 2019, p. 39)

Muitas vezes, questiona-se qual é, de fato, o papel do professor no contexto atual. É importante compreender que sua função vai muito além dos limites físicos da escola ou da sala de aula. O professor é um agente social que pensa e atua coletivamente, contribuindo para a formação do senso crítico, para o desenvolvimento da empatia e para a construção da autonomia intelectual e cidadã dos estudantes.

Contudo, precisamos entender a realidade docente no Brasil. Segundo dados do Censo Escolar de 2023, no Ensino Fundamental, particularmente nos anos iniciais, atuam 769.366 docentes, dos quais 87,7% são mulheres e 12,3% são homens. A maior concentração etária está entre 40 e 49 anos, seguida pela faixa de 30 a 39 anos, conforme mostrado no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Número de docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a faixa etária e o sexo - Brasil - 2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023, p. 57.

A partir desses dados, evidencia-se que a realidade docente nos anos iniciais é marcada por desafios estruturais que extrapolam a esfera individual do trabalho do professor. Os números do Censo Escolar de 2023 indicam que a docência é majoritariamente exercida por mulheres, especialmente na faixa etária de 30 a 49 anos, o que revela a feminização da profissão e a consequente desvalorização social e econômica historicamente associada ao magistério. Esses elementos reforçam desigualdades de gênero já consolidadas na sociedade brasileira.

Segundo o Relatório Técnico da Fundacentro (Brasil, 2022), elaborado a partir de uma pesquisa realizada com um grupo de pesquisadoras, torna-se fundamental refletir sobre a necessidade de políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho e saúde. O estudo evidencia que muitos docentes enfrentam sobrecarga de trabalho, falta de reconhecimento profissional e financeiro, além de condições precárias de infraestrutura e escassez de materiais pedagógicos. A ausência de apoio emocional e psicológico compromete o desempenho e o bem-estar desses profissionais.

À luz desses desafios, o PPP assume um papel central, pois deve funcionar como um instrumento orientador, capaz de contextualizar e articular o trabalho coletivo da escola, fortalecendo o papel do professor e favorecendo o exercício pleno de sua função educativa.

Sendo assim, conforme Saviani (1983),

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de

ensino eficazes. Tais métodos situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação

Reconhecer a importância do professor na sociedade é, portanto, essencial. Se educar significa impregnar sentido à vida, o educador pode ser compreendido como o “profissional do sentido”, aquele que orienta, media e constrói caminhos para o conhecimento, em um espaço de saber múltiplo e compartilhado. Freire (1996) ressalta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria construção, o que reforça o papel do professor como mediador do processo educativo.

É preciso considerar, ainda, que o papel docente foi historicamente moldado pelas transformações sociais e educacionais do país. Em períodos anteriores, o professor era visto como o detentor exclusivo do saber, e a escola era o espaço destinado à transmissão desse conhecimento. As crianças eram enviadas à escola sob a concepção de que nada sabiam, cabendo ao professor preencher esse vazio. Na atualidade, contudo, essa visão deve ser superada. O professor precisa ser compreendido como um articulador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, capaz de dialogar com as experiências e saberes prévios dos estudantes.

Assim, cabe ao docente reconhecer a realidade em que está inserido, compreendendo quem são seus alunos, de onde vêm, o que trazem consigo e quais são as múltiplas identidades e contextos que os constituem. Entender que cada estudante é marcado por suas vivências e que essas influenciam diretamente o processo educativo é fundamental para uma prática pedagógica crítica, inclusiva e transformadora.

Ao tratar da função do professor no âmbito do PPP, é fundamental compreender que sua principal responsabilidade consiste em organizar o trabalho pedagógico de modo a possibilitar aos discentes a apropriação do conhecimento de forma crítica e significativa. Nesse sentido, Saviani (2008) destaca que o PPP expressa as metas, os princípios e as ações de uma instituição educativa comprometida com a construção de uma sociedade transformadora, na qual o conhecimento atua como instrumento de emancipação dos sujeitos e formação cidadã

O trabalho pedagógico configura-se, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e intencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional (Saviani, 2008, p.130).

Um ensino de qualidade vai além de uma simples aplicação de métodos, exige a conexão entre conteúdo, avaliação, currículo e práticas que realmente atendam aos objetivos sociais da educação. De acordo com autores como Libâneo (1985) e Saviani (2008), a

excelência na educação está ligada ao compromisso da escola com a formação plena do estudante e sua capacidade de garantir que todos, especialmente as classes populares, tenham acesso ao conhecimento sistematizado, vendo isso como uma chave para emancipação social.

O professor tem uma função estratégica de orientação no PPP, estimulando a reflexão sobre práticas e qualificação do ensino-aprendizagem. Vasconcellos (2014) argumenta que o papel do professor não deve ser meramente técnico ou burocrático; ele deve focar na articulação do trabalho coletivo e democrático na escola, desmistificar as posturas autoritárias e fragmentadas.

Os professores devem ganhar consciência de que não é possível educar, no sentido concreto - não abstrato ou ideológico -, sem partir da realidade e sem estar sempre a ela vinculada. Se subestimá-la, no dia-a-dia da sala de aula o professor poderá ser destronado barbaramente, porque não levou em conta os determinantes que tinha de enfrentar. (Vasconcellos, 2014, p. 105).

Para o autor, o PPP é a ferramenta teórico-metodológica que permite à escola enfrentar os desafios diários da educação de maneira consciente, participativa e organizada. Veiga (2013) converge com essa visão, definindo o PPP como uma ação intencional e coletiva que se apoia no compromisso sociopolítico com interesses reais da comunidade escolar. Assim, o projeto se torna uma prática política voltada à construção de uma educação democrática e transformadora.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (Veiga, 2013, p. 13).

Saviani (2008) enfatiza que a função social da escola depende de uma clareza teórica. Onde os professores são responsáveis por criar condições para que o conhecimento historicamente construído seja assimilado pelos alunos, transformando-se em um instrumento para compreender e mudar a realidade na qual está inserida. Diversos autores como Libâneo (1999) e Vasconcellos (2014) concordam que o trabalho do professor ultrapassa a simples transmissão de informações, sendo eles mediadores do conhecimento e agentes da transformação empenhados em desenvolver uma consciência crítica e coletiva nos estudantes. Para que essa visão se concretize, o planejamento e a organização pedagógica devem ser o resultado de um esforço conjunto guiado pelos princípios do PPP e pela realidade concreta da escola.

Clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. (Saviani, 2011, p.17).

Saviani (2011) e Gandin (2001) reforçam que o trabalho educativo deve ser encarado como a totalidade integrada, coletiva e compreendida com a democratização da escola e a efetivação dos direitos de aprendizagem. Cabe ao professor mobilizar toda a comunidade escolar para uma construção e solidificação de um projeto coerente, unificando e articulando baseando-se sempre em uma gestão democrática e na formação para a cidadania

4.1 Desafios e possibilidades

O PPP é mais do que um documento, ele é o espelho da identidade de uma escola. Essa ferramenta central de planejamento e orientação esboça as intenções educacionais da escola e o seu compromisso social, sendo um processo contínuo e flexível, em vez de uma formalidade burocrática.

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. (Veiga, 2013, P. 15)

Um dos maiores desafios é garantir que o que está no papel se materialize no dia a dia. É comum a dificuldade de ligar o conteúdo do PPP às práticas pedagógicas cotidianas, um problema que se agrava pela falta de tempo dedicado à reflexão e ao estudo coletivo do projeto. Tais limitações aumentam a carga de trabalho dos professores e sublinham a necessidade de formação continuada para fortalecer a participação da equipe.

Conforme a visão de Saviani (2008), a ação educativa exige alinhamento entre os princípios teóricos e a realidade em que são aplicados. Assim, o sucesso do PPP depende de condições materiais adequadas, tempo institucional para reflexão e espaços para avaliar e ajustar as práticas. A implementação no cotidiano é o ponto mais crítico, mas pode ser superada com investimento em informação, mais momentos de reflexão e redução da sobrecarga docente.

Outro obstáculo significativo na elaboração do PPP é assegurar a participação plena da comunidade escolar. A ausência desse envolvimento enfraquece o princípio da gestão democrática, previsto na Constituição de 1988 e na LDB (Lei nº 9.394/96), que exige a elaboração coletiva nos projetos educacionais.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável à maior aproximação entre professores, alunos e pais. Nas empresas, a participação nas decisões é quase sempre estratégia que visa ao aumento de produtividade. Nas escolas também se buscam bons resultados, mas há nelas um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentação de formas não autoritárias de exercício do poder, de oportunidade ao grupo de profissionais para intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos. O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho. A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola (Libâneo, 2012, p. 450 e 451).

Veiga (2013) destaca que construir o PPP é um exercício de autonomia e democracia, feito com base no diálogo entre todos os envolvidos (gestores, professores, alunos, famílias e funcionários). O documento precisa expressar vontade coletiva, organizando objetivos educacionais e sociais que reflitam a essência do propósito da escola. Sem a participação efetiva de todos, o PPP corre o risco de se distanciar da realidade pedagógica. A falta de conexão entre teoria e prática pedagógica compromete sua eficácia, pois propostas inovadoras perdem o sentido se não houver condições concretas para sua execução.

O PPP tem potencial para ser uma ferramenta de transformação e resistência, desde que seja construído de maneira democrática, crítica e participativa. A consolidação da gestão democrática exige a criação de espaços de escuta (assembleias, conselhos, reuniões pedagógicas) que estimulem o diálogo e a corresponsabilidade.

A avaliação constante do documento e das práticas é crucial para revisar ações e adequar os rumos pedagógicos às necessidades de contexto. Fazem-se necessários um compromisso político, reflexão crítica e engajamento de todos. O documento deve, além da função orientadora, representar autonomia e o compromisso ético da instituição com a educação pública de qualidade, visando a formação de indivíduos críticos e ativos.

5. SEÇÃO III - ANÁLISE INSTITUCIONAL: A ESCOLA ESCOLHIDA E AS PERCEPÇÕES OBTIDAS NAS ENTREVISTAS

Com a intenção de elaborar uma análise institucional, uma pesquisa de campo para articular teoria e prática e compreender seu funcionamento foi feita. Realizou-se uma entrevista com cinco professoras da instituição. Todas as entrevistadas são graduadas em Pedagogia e possuem pós-graduação, sendo algumas em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Orientação Escolar, e outras em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, para atuação em classes especiais.

Quando questionadas sobre o tempo de atuação como docentes, a maioria respondeu que leciona há cerca de 12 anos ou mais. Trata-se, em geral, de professoras com idade entre 40 e 45 anos. A professora mais experiente, entre as entrevistadas, possui 26 anos de sala de aula e uma trajetória profissional marcada por diversas pós-graduações semelhantes às das demais, além de experiência na gestão escolar, tendo atuado como diretora, coordenadora e orientadora. Atualmente, trabalha na biblioteca da instituição. Das cinco entrevistadas, ela e outra entrevistada são professoras readaptadas, atuando em outros ambientes escolares.

Antes de seguirmos para a análise das entrevistas, é importante destacar o que o PPP estabelece como função ou papel do professor. O professor é visto como peça-chave para assegurar que todos aprendam com qualidade, desenvolvendo atitudes solidárias e cidadãs. Ou seja, o professor não apenas ensina conteúdos, mas também forma cidadãos, promovendo práticas educativas humanizadas e democráticas, respeitando a diversidade e a inclusão, especialmente porque a escola é uma instituição inclusiva. Uma das entrevistadas afirmou:

“A escola é uma escola inclusiva. Das 30 turmas que a escola atende, 28 são turmas inclusivas. Ou seja, precisamos articular muitas demandas dentro da mesma sala. Não me entenda mal, isso não é ruim, mas é um trabalho um pouco mais difícil.”
(Entrevistada 1)

O PPP ressalta ainda a importância do docente articular saberes e práticas pedagógicas, atuando como mediador e participando da construção coletiva do PPP e da gestão escolar. Para isso, o professor deve envolver-se em formação continuada, participar de conselhos de classe, reuniões e contribuir para o planejamento e avaliação da escola, embasando sua prática em referenciais teóricos sólidos, como Vygotsky, Piaget, Ausubel, Villas Boas e outros, sempre refletindo sobre sua prática e buscando aperfeiçoamento.

Com a intenção de proporcionar aos estudantes desta Instituição, uma educação de qualidade, nos baseamos em autores renomados, os quais norteiam o trabalho

pedagógico diário, tais como Ausubel, Piaget, Vygotsky, Perrenoud, Villas Boas e Alvarez.. (Escola Classe de Ceilândia, Projeto Político-Pedagógico, 2024, p. 28)

Quando as professoras foram questionadas sobre a participação na elaboração do PPP (2024), apenas uma afirmou ter participado da fase de construção. As outras quatro relataram que apenas revisaram o documento durante uma coordenação coletiva. Quando perguntadas se suas contribuições foram realmente ouvidas e consideradas, as respostas foram divergentes.

A primeira entrevistada afirmou:

“Eu considero que as minhas contribuições foram ouvidas. Trabalho no quinto ano há três anos e gosto bastante do currículo proposto para mim. Não vejo muita coisa a ser alterada, apenas alguns pontos a melhorar.” (Entrevistada 1)

Já a terceira entrevistada ponderou:

“É pra falar a verdade? Porque, se for pra falar a verdade, nenhuma das nossas considerações é realmente ouvida. É preciso montar um projeto que seja ‘perfeito’, com muitos projetos e com índices de avaliação e alfabetização altos. O professor se torna muito passivo em relação às suas contribuições.” (Entrevistada 3)

Ao serem questionadas sobre o papel do professor dentro do PPP da escola, segunda pergunta da entrevista, a quarta professora trouxe uma reflexão sobre como a prática se distancia do que está previsto no documento:

“Eu sei que, na teoria, tudo é muito bonito, e sei que o PPP da escola traz a ideia de que o professor é um agente transformador, ativo, reflexivo sobre sua prática e mediador do conhecimento formal. Mas o que mais vemos aqui são professores sendo passivos diante disso tudo. Ele senta, ouve e executa. Talvez não seja isso que você queria ouvir, mas é o que acontece muitas vezes. Mas não quero apenas criticar, não entenda isso como ‘só tenho pontos negativos’. Acho que muito desse papel passivo acontece porque os professores não têm mais condições físicas, mentais ou recursos que assegurem um trabalho digno. A maioria da equipe docente é composta por professores temporários. Então imagine: a professora que começa a revisão do PPP no início do ano não é a mesma que termina, porque à tarde, por exemplo, há 15 turmas e, dessas, apenas algumas são professoras efetivas, todo o resto é temporário. Muitas vezes, são professores que chegam com medo de questionar a coordenação, a gestão ou a direção. Quem bate de frente somos nós, professores efetivos, que estamos aqui há muito tempo. Os novos professores, que vêm da Secretaria de Educação, apenas escutam e executam o que precisam fazer. Não adianta refletir sobre o papel do professor na escola sem entender que os professores não estão mais querendo permanecer na escola: há um ciclo de rotatividade constante. É bonito ver professores novos chegando, mas quando chegam, não é feita uma nova revisão do PPP só por isso. A gente só continua, empurrando com a barriga.” (Entrevistada 4)

A última professora entrevistada também retoma esse ponto, destacando que, embora o PPP determine revisões contínuas, isso não acontece na prática:

“O PPP deveria ser revisado pelo menos em toda reunião trimestral com a gestão, mas estamos ficando sem tempo. Temos muitas coisas para fazer. Ou seja, às vezes ele é revisado no início do ano e no final do ano. Não temos tempo para revisar todo mês ou a cada três meses. São muitos projetos, muitas demandas... Esse não é o nosso maior problema.” (Entrevistada 5)

A terceira pergunta tratava da relação entre o PPP e o currículo, entendendo-os como partes interligadas de um mesmo processo educativo. Perguntamos às entrevistadas se aquilo que está escrito e planejado no PPP tem sido efetivamente colocado em prática.

A partir dessa pergunta, a segunda entrevistada afirmou:

“Posso ser sincera? Nem tudo o que está no documento conseguimos articular na prática. Você disse que leu o documento, então deve ter percebido que ele é extenso e cheio de projetos. Nós tentamos muito colocar em prática tudo o que planejamos para o ano letivo, para seguir à risca, sabe? Mas acabamos entregando o que é possível. São turmas grandes, com particularidades, inúmeros projetos... e, se a gente não freia um pouco a coordenação, eles querem colocar mais e mais projetos, como se o PPP e o currículo fossem apenas algo festivo. Sabemos o perigo de nos basearmos em documentos só festivos...podemos acabar ignorando todo o restante, e é aí que mora o risco.” (Entrevistada 2)

A quinta entrevistada trouxe uma percepção semelhante, destacando:

“Depois a gente se arrepende de não dar os pitacos na hora da revisão, porque depois quem reclama é ‘chato’, é o professor que não quer fazer as coisas. Gente, pelo amor de Deus, é tanto evento, tanta comemoração, tanto projeto... Às vezes a gente só queria enxugar um pouco isso tudo. O que mais ouvimos é: ‘Ah, mas está no PPP, então você tem que fazer.’ Se o documento precisa estar em constante transformação, acompanhando o currículo, por que não podemos mudar essa quantidade de eventos? Muitas vezes somos até chantageados pelo documento. Eita, falei demais.” (Entrevistada 5)

Quando foi perguntado sobre quais seriam as maiores dificuldades e as maiores possibilidades relacionadas ao exercício da função docente no cotidiano escolar, cada professora entrevistada apresentou um aspecto diferente.

A primeira professora nos trouxe que:

“Um dos meus maiores desafios em relação ao PPP, ao currículo e à minha atuação é a questão da metodologia de interclasse, porque o PPP apresenta essa metodologia de forma muito engessada. Quando tenho que colocá-la em prática, essa separação e essa análise ficam muito pesadas, e o documento não diz como devo trabalhar isso. Então, acho que é algo que precisa ser melhorado. Sobre a maior possibilidade, acredito que sejam as formações docentes, que ajudam bastante, mas, com tanta coisa para fazer, fica até difícil focar apenas nessas formações.” (Entrevistada 1)

A segunda entrevistada relatou:

“Como eu te disse, estou trabalhando em uma classe especial aqui na escola, e uma das maiores dificuldades no exercício da minha função é que sou só eu para muitas crianças. Às vezes, preciso de alguém para me ajudar, porque não tem como deixar a turma sozinha para levar um aluno ao banheiro, por exemplo. Trabalho sozinha com as especificidades de cada aluno, e, sendo uma turma da educação especial, acredito que deveria haver uma assistente ou professora auxiliar comigo. A secretaria não abre espaço para isso, e como vou trabalhar o currículo se, na prática, tenho tantas limitações? Uma coisa boa desta escola é que ela é inclusiva...eu amo trabalhar com educação especial, amo tudo isso, mas meus

maiores desafios têm sido a falta de apoio e de recursos. Como trabalhar sem eles?”
(Entrevistada 2)

A terceira entrevistada declarou:

“A maior dificuldade são os recursos materiais, os recursos humanos e a participação do professor. Não tem como um documento ser democrático se ele não tem a participação de um dos principais envolvidos, que é o professor, e sem que ele se sinta ameaçado. A maioria sente que, se falar contra, será marcado, e isso não deveria ser uma dificuldade. Acho que nossos desafios vêm do fato de que, na teoria, tudo é muito bonito, mas na prática falta bastante. Acho que é só isso.”
(Entrevistada 3)

A quarta entrevistada trouxe um ponto que ainda não havia sido mencionado pelas demais: a participação da comunidade escolar, que também representa um desafio para a instituição:

“Acho que um dos maiores desafios da escola é garantir a participação da comunidade. No PPP, está escrito que a comunidade participa de quase 70% do PPP, mas, na prática, o que acontece é um questionário aqui ou ali... e isso já conta como participação. Conseguir a participação da comunidade é muito difícil, mas não podemos nos limitar a questionários. Acredito que a comunidade deveria ter mais espaço dentro da escola, porque assim poderíamos trabalhar junto às famílias e expressar uma vontade coletiva com objetivos que afetem a realidade. Temos possibilidades infinitas dentro do documento, que nos asseguram caminhos corretos e coerentes. Isso vale para o currículo também: se temos um currículo que articula vivências e experiências, isso pode ajudar muito.” (Entrevistada 4)

Por fim, a quinta entrevistada disse:

“Acho que o maior desafio do documento é garantir que tudo o que está escrito seja implementado na prática. Nem sempre consigo realizar o que planejei para a semana, porque o tempo é muito corrido. É um currículo muito extenso, um documento com muitos projetos e avaliações. Se meu trabalho fosse só dar aula, eu até daria conta, mas faço tudo em casa, ou seja, trabalho em dobro. Nunca paro, fico exausta e sem forças para chegar ao fim do ano letivo. Temos infinitas possibilidades de trabalhar os assuntos que o currículo e o PPP trazem, até de formas mais simples, mas que façam mais sentido para os alunos. Porém, esse tipo de discussão não tem espaço. A intencionalidade pedagógica pode surgir de forma simples e com muito valor; basta articulá-la bem no documento que nos orienta.”
(Entrevistada 5)

A última pergunta feita às entrevistadas foi se elas acreditavam que a relação entre o PPP e a prática docente precisa ser aprimorada e, se sim, de que forma isso poderia ocorrer. Todas trouxeram respostas semelhantes, mas a segunda entrevistada sintetizou bem ao afirmar:

“Quando você fala em prática docente, eu penso logo no documento, quando ele cita que as práticas dos professores estão baseadas em autores como Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, Saviani... Mas quando você observa a prática cotidiana, ainda é algo muito distante. É diferente da realidade em que estou inserida. Isso não significa que a escola fuja da proposta do documento, mas sim que muitas práticas são reproduzidas há anos. Acredito que nós, enquanto professores, precisamos

melhorar nossas práticas, e isso deve estar alinhado ao documento que nos orienta. Se não estiver, de que adianta...Que prática intencional é essa?” (Entrevistada 2)

Todas as entrevistadas contribuíram para a compreensão de que, no cotidiano escolar, a relação entre teoria e prática nem sempre se concretiza conforme o previsto, produzindo resultados e debates que se distanciam do que é idealizado nos referenciais teóricos.

5.1 Gestão Democrática, Participação e Condições de Trabalho

As falas das entrevistadas evidenciam percepções distintas acerca da participação docente nos processos decisórios da escola, revelando tensões entre os princípios da gestão democrática e a prática institucional.

Enquanto uma das participantes afirma que suas contribuições são ouvidas, outras destacam a ausência de escuta e a postura passiva atribuída aos professores, reduzidos, muitas vezes, à execução de decisões previamente definidas. Essas contradições dialogam diretamente com o que preconiza a Lei nº 14.874/2024, regulamentada pelo Decreto nº 12.651/2024, ao reafirmar que a gestão democrática requer a ruptura com práticas administrativas centralizadoras e executentes.

Nesse sentido, os dados apontam para a necessidade de fortalecer processos participativos efetivos, nos quais o Projeto Político-Pedagógico se constitua como construção coletiva, comprometida com a inclusão, com a garantia das aprendizagens de todos e com a materialização do direito constitucional à educação.

Veiga (2013) destaca o PPP como instrumento político e pedagógico de construção coletiva, que deve expressar o projeto da escola e não apenas um documento técnico-administrativo. As falas dessas docentes revelam a distância entre o ideal de gestão democrática e a realidade das tomadas de decisão, caracterizando um PPP imposto, ou seja, um documento burocrático, sem adesão da comunidade e sem participação coletiva. Ressalta-se que a participação deve ser efetiva, e não meramente formal. O “ouvir sem considerar” é uma forma de exclusão simbólica que mantém o professor em um papel de mero executor, como uma das entrevistadas relatou e conforme afirma Libâneo (2013).

Não é possível falar de escola como espaço de educação política se há apenas execução de metas. A ausência de escuta docente enfraquece a dimensão política e crítica que o documento deveria trazer. Portanto, as entrevistas revelam que, embora concebido como projeto coletivo na teoria, o PPP ainda opera sob uma lógica hierárquica e burocrática na qual a participação docente é, muitas vezes, apenas simbólica, evidenciando o descompasso entre a

teoria da gestão democrática e a prática da gestão escolar, o que pode reduzir o PPP a um documento de cumprimento institucional.

As condições de trabalho e a rotatividade docente foram temas recorrentes nas entrevistas. Como citado anteriormente, a entrevistada 4 afirma que *“a maioria da equipe docente é composta por professores temporários [...] a professora que começa a revisão do PPP não é a mesma que termina”*. Dados da Fundacentro (2022) e de Lima e Silva (2020) apontam que a precarização e a rotatividade comprometem a continuidade dos projetos pedagógicos, fragilizando o sentimento de pertencimento e o engajamento dos professores nesse documento.

Saviani (2011), ao discutir a pedagogia histórico-crítica, ressalta que a transformação educativa pressupõe condições objetivas de trabalho; sem estabilidade, o professor não se reconhece como sujeito histórico do projeto pedagógico. Assim, torna-se impossível reconhecer-se naquele documento ou sentir-se pertencente a ele se não contribui ativamente para sua elaboração.

A perspectiva de práxis de Vázquez (1977) nos permite interpretar essa situação como a negação da ação transformadora, já que a prática docente, alimentada por condições materiais adversas e pela alta rotatividade, configura um PPP interrompido, no qual o coletivo não se consolida. O trabalho docente torna-se fragmentado e o PPP perde sua função articuladora. Essa discussão dialoga com a contradição entre a promessa emancipatória da escola, destacada ao longo do documento, e a realidade do trabalho alienado.

Outro aspecto relevante é a participação da comunidade, reforçando ainda mais a dimensão democrática. A entrevistada 4 afirma que *“a comunidade participa quase 70% do PPP, mas na prática é só um questionário”*. Ou seja, a participação comunitária no PPP da escola aparece como algo ritualizado, reduzido a respostas burocráticas, contrariando o que Veiga (2013) enfatiza: o PPP deve ser um projeto político porque expressa a vontade coletiva. Sem a participação real da comunidade na qual a escola está inserida, o documento perde seu caráter democrático.

Gandin (2001) compreende a escola como espaço de educação política e emancipatória, exigindo a participação subjetiva da comunidade, não apenas como consulta, mas como agente ativo de sua construção. Freire (2018) destaca que escola e comunidade aprendem juntos, portanto, o uso meramente formal da participação torna-se apenas um remendo, uma fragmentação da democracia ativa que deveria orientar o PPP.

5.2 Projeto Político-Pedagógico, Currículo, e Prática Pedagógica

As entrevistadas apresentam reflexões sobre o PPP, o currículo e a intencionalidade pedagógica, especialmente quanto ao excesso de projetos. Elas citam o distanciamento entre o documento e a prática, além de questões sobre formação docente e prática reflexiva. Ao falar sobre intencionalidade pedagógica e os projetos do PPP, as entrevistadas afirmam: *“O PPP é cheio de projetos... se não freiar a coordenação, eles colocam mais e mais.”* e *“As vezes somos chantageadas pelo documento: está no PPP, então tem que fazer.”*

Lima e Silva (2020) destacam esse risco do PPP se transformar em um documento de ações desarticuladas, sem coerência com o currículo. Portanto, é fundamental evitar que o documento e o currículo caiam nessa perspectiva festiva, em que haja apenas datas e projetos a cumprir. Quando a entrevistada relata que os professores precisam “frear” a gestão para que não sejam inseridos ainda mais projetos, fica evidente a crescente exaustão docente em cumprir tarefas apenas porque constam no documento.

Na verdade, quando a gestão é democrática e ativa, e os professores participam da construção do PPP, torna-se claro que ele não precisa ter inúmeros projetos para ser um documento consolidado na prática. Muitas vezes, menos é mais.

Santomé (1998) propõe um currículo integrado como superação da fragmentação, defendendo que projetos e práticas devem dialogar com os saberes de experiência e com o contexto social dos alunos. Ou seja, os projetos devem estar vinculados ao contexto social e cultural das crianças atendidas pela instituição.

Freire (2018) contribui para essa ideia ao afirmar que a prática precisa ser intencional e libertadora. O PPP deve expressar uma intencionalidade educativa transformadora, e não apenas o cumprimento de atividades festivas ou protocolares. Assim, evita-se que o PPP se torne um documento prescritivo e performático, em vez de um guia de reflexão.

A “chantagem do documento”, quando se exige que os professores façam tudo o que está escrito, demonstra a inversão do sentido político-pedagógico, substituído por uma lógica produtivista e de controle. Ou seja, toda a teoria apresentada no documento torna-se meramente ilustrativa.

Esse distanciamento entre o documento e a prática precisa ser repensado. As entrevistadas 2 e 4 afirmam: *“Nem tudo que está no documento conseguimos articular na prática.”* e *“O PPP traz que o professor é agente transformador, mas o que mais vemos são professores passivos.”*

Vasconcellos (2014) diferencia o “PPP de papel” do “PPP vivido”, destacando que o documento só ganha sentido quando se traduz em prática reflexiva e coletiva. Ou seja, se o que está na teoria não é vivido no cotidiano escolar, não há prática com intencionalidade. Saviani (2008) discute essa contradição entre o discurso pedagógico e a realidade social da escola, mostrando que o documento pode ser crítico no texto, mas extremamente conservador na prática.

Libâneo (1999) reforça que o professor precisa reconhecer-se como sujeito político e intelectual, e não apenas como técnico reproduzidor, algo que se perde quando a prática não reflete o discurso.

Nesse sentido, entra em cena o tema da formação docente e da prática reflexiva. As entrevistadas destacam: *“As formações ajudam bastante, mas é difícil focar nelas.”* e *“Como trabalhar o currículo sem apoio e recursos?”* A formação continuada, quando descolada do contexto real, não promove reflexão. Não há como o PPP defender um sujeito ativo e reflexivo se esse contexto não se concretiza na escola. A instituição necessita de formações dialógicas e problematizadoras, que façam o docente pensar com o PPP, e não apenas sobre ele. Freire (2018) reforça que a reflexão crítica nasce da prática, e não de treinamentos formais. O professor torna-se sujeito quando reflete e age sobre a realidade na qual está inserido.

5.3 O projeto político-pedagógico como Espaço de Práxis e Transformação

Ao relacionar todas as falas das entrevistadas, é perceptível que o PPP deveria funcionar como um espaço de articulação entre teoria e prática, uma práxis de transformação consciente e coletiva. Vazquez (1977) e Freire (2018) convergem ao tratar da práxis como uma unidade entre teoria e prática, observando que o distanciamento entre o documento (teoria) e o cotidiano escolar (prática) expressa a fragmentação da ação pedagógica. Uma das entrevistadas afirma: *“As práticas dos professores estão baseadas em autores como Vygotsky, Piaget, Paulo Freire e Saviani... mas, na prática, ainda é algo distante.”*

Evidencia-se que, quando a instituição afirma basear suas práticas em autores que defendem a práxis como elemento central, mas isso não se concretiza no cotidiano, manifesta-se uma distância entre o discurso e a prática. Um dos desafios apontados neste trabalho é reconhecer que, enquanto docentes envolvidos nos processos de implementação e elaboração desse documento, não podemos abrir mão de nossa voz ativa.

Saviani (1983) propõe que a ação pedagógica crítica requer articulação entre conteúdo, forma e finalidade. Ou seja, se um documento, ou a própria ação pedagógica, sobretudo de

caráter crítico, não articula o conteúdo que pretende transmitir, a forma como o docente o trabalhará e a finalidade pedagógica pretendida, isso revela que o documento se torna apenas formal, marcado pela ausência de uma ação pedagógica crítica.

Libâneo (2013) afirma que uma gestão escolar democrática só se torna efetiva quando articula planejamento, execução e avaliação em um processo reflexivo coletivo. Não se pode defender gestão democrática se ela não abrange todo o coletivo da comunidade escolar, sejam alunos, docentes ou famílias. O PPP deve ser um espaço de práxis, de ação transformadora fundamentada na teoria.

No entanto, os relatos das entrevistadas revelam a prevalência de uma racionalidade instrumental sobre uma racionalidade emancipatória. O documento existe, mas, na prática, se burocratiza. Retomar a dimensão da práxis é o caminho para resgatar o sentido político do PPP.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo responder à sua pergunta central: qual é a função do professor no Projeto Político-Pedagógico de uma escola dos anos iniciais do Distrito Federal. A partir da análise do documento institucional e das entrevistas realizadas, conclui-se que, embora o PPP atribua ao professor um papel ativo, crítico e responsável pela construção coletiva do projeto, na prática essa função se manifesta de forma limitada e predominantemente passiva.

As docentes relataram pouca participação efetiva nas decisões e baixa influência na revisão do documento, o que revela uma contradição entre o discurso democrático do PPP e o funcionamento cotidiano da instituição. Os dados empíricos demonstraram que a revisão do PPP não ocorre com a periodicidade prevista e que muitas contribuições docentes são “ouvidas, mas não consideradas”.

Além disso, fatores como a rotatividade de professores temporários, o excesso de projetos inseridos no currículo, a alta demanda de trabalho e informações descontextualizadas dificultam a participação crítica e o engajamento profundo com o documento. Assim, a função do professor no PPP, na prática, acaba reduzida à execução de orientações previamente definidas, e não à construção coletiva do projeto, apesar do discurso institucional afirmar o contrário.

Outro achado relevante é que a coerência entre o PPP e o currículo permanece fragilizada. Embora o documento apresente bases teóricas importantes, ao citar autores como Freire, Saviani e Vygotsky, as práticas pedagógicas observadas e relatadas ainda não refletem essa intencionalidade crítica. O distanciamento entre o que o documento propõe e o que se materializa no cotidiano escolar compromete a unidade educativa da instituição e a identidade que o PPP pretende consolidar.

Diante dessa realidade, o trabalho indica que a função do professor no PPP só poderá assumir um caráter crítico e transformador se houver condições concretas para isso, como tempo de estudo, espaço de decisão compartilhada, continuidade das equipes e formações alinhadas às demandas da escola. Reconhecer o docente como “profissional do sentido”, como afirma Freire (2019), exige mais do que registrar sua importância no documento, requer criar condições para que esse protagonismo seja vivido.

Com base nesses achados, apresentam-se algumas recomendações que podem contribuir para aproximar o PPP da prática cotidiana, como: instituir momentos reais de revisão participativa do PPP, com escuta ativa e registro das contribuições das professoras,

garantindo decisões compartilhadas e transparentes; criar mecanismos de continuidade para docentes temporários, como cadernos de percurso, sínteses semestrais e espaços de acolhimento pedagógico; reorganizar os projetos escolares, priorizando aqueles coerentes com o currículo e com o PPP, evitando sobrecarga e práticas fragmentadas; oferecer formações continuadas contextualizadas, articulando teoria e prática; fortalecer a participação das famílias e da comunidade, criando espaços deliberativos para além de questionários; e garantir tempo institucional para estudo, planejamento e reflexão, para que o PPP deixe de ser um documento burocrático e passe a orientar o trabalho pedagógico de forma consistente.

Por fim, esse trabalho possibilitou compreender que a transformação do PPP em um instrumento vivo depende diretamente da valorização, escuta e participação efetiva dos professores. Para mim, enquanto futura docente, este estudo reforça a importância de continuar pesquisando, refletindo e defendendo práticas que reconheçam o professor como sujeito ativo na construção do projeto educativo da escola, não apenas no papel, mas no cotidiano de quem educa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, 24 maio 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Art. 206. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 12.651, de 2024**. Regulamenta a Lei nº 14.874, de 2024, que trata da gestão democrática da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Fundacentro. **Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil: caminhos e descaminhos das políticas públicas na avaliação de um grupo de pesquisadoras**. São Paulo: Fundacentro, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.874, de 2024**. Dispõe sobre princípios e diretrizes da gestão democrática da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GANDIN, Danilo. **Educação política na escola**. In: _____. Escola e transformação social. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIMENES, Camila Itikawa. **Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de ciências: indícios da constituição de identidades**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico: Escola Classe de Ceilândia (2024-2028)**. Brasília (DF): SEE-DF, 2024. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ec_43_ceilandia-1.pdf
Acesso em: 01 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática**. In: _____. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Thiago. **O encontro entre o currículo e a avaliação no PPP da escola**. Brasília, DF: Editora Kiron, 2020.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Josely Alves dos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; PAIVA, Adriana Borges de. **O pensamento educacional de John Dewey**. Cadernos da FUCAMP, v. 21, n. 52, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

APÊNDICE

1. Roteiro da Entrevista e Questões Norteadoras da Investigação



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Orientador: Professor Dr. Francisco Thiago Silva

Aluna: Lawana Alves Cavalcante

Roteiro da Entrevista e Questões Norteadoras da Investigação

- Formação e Experiência

1. Qual é a sua área de formação principal (graduação) e em qual instituição se formou? Em que ano concluiu o curso?
2. Desde quando atua como docente? Quais outras experiências de ensino você possui?
3. Possui especialização, mestrado ou doutorado? Em quais áreas e instituições realizou esses cursos?
4. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
5. Há quanto tempo atua na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF)?

- Entrevista

- 1- Você participou da elaboração do último PPP (2024)? Se sim, você considera que suas contribuições foram realmente ouvidas e levadas em conta? Se não, poderia explicar o motivo de não ter participado?
- 2- Na sua visão, qual é a função do professor dentro do PPP da escola?
- 3- O PPP e o currículo são partes interligadas de um mesmo processo educativo. Você acredita que, na instituição, o que está escrito e planejado no PPP tem sido efetivamente colocado em prática?
- 4- Na sua opinião, qual é a maior dificuldade e a maior possibilidade relacionadas ao exercício da função do professor no cotidiano escolar?
- 5- Você acredita que algum aspecto dessa relação entre o PPP e a prática docente precisa ser aprimorado? Se sim, de que forma isso poderia acontecer?

2. Trechos do Projeto Político-Pedagógico utilizados para análise: Apresentação da escola, constituição histórica e atos de regularização da instituição educacional, função social e missão da unidade escolar, princípios orientadores das práticas educativas, objetivos e metas da unidade escolar, relação escola–comunidade, relação teoria e prática, programas e projetos institucionais.

2 APRESENTAÇÃO

Este Projeto Político-Pedagógico (PPP) é pautado na educação como forma de transformação social que visa à formação e à construção da cidadania. O tema escolhido foi “A transformação visando à inclusão”, pois cada estudante é um indivíduo que precisa ser respeitado nas suas singularidades e acolhido no ambiente escolar. Trata-se de pensar a escola comprometida com o social e local, em consonância com um currículo em constante processo de (re)construção, a fim de buscar atender as especificidades da comunidade sem perder de vista as aprendizagens, baseada em um planejamento coletivo colaborativo, por meio de uma gestão democrática.

3.1 Constituição Histórica e Atos de Regulação da Instituição Educacional

A Escola Classe 43 de Ceilândia iniciou suas atividades em 9 de outubro de 1979, foi construída pelo GDF ao mesmo tempo que eram feitas as casas do Setor P. Sul, pela antiga SHIS (hoje CODHAB – Companhia de Desenvolvimento Habitacional do Distrito Federal).

Inicialmente era ofertado do pré-escolar à sexta série, modelo que ficou vigente até o ano de 2004, quando houve a reorganização das escolas do Distrito Federal. Dessa forma, a partir de 2005, a Escola Classe 43 passou a atender estudantes do pré-escolar ao quinto ano (antiga quarta série).

No ano de 2014, houve um aumento significativo de estudantes decorrente da desativação da Escola Classe 57, passando a responder, não só pelos novos estudantes, mas por toda documentação referente à escola.

No ano de 2015, com a criação do Centro de Educação Infantil (CEI) na QNP 14, os estudantes da educação infantil migraram para o centro. Desde então, a Escola Classe 43 de Ceilândia atende aos estudantes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental 2º Ciclo - Anos Iniciais.

A Escola Classe 43 de Ceilândia, hoje, tem uma média de 560 (quinhentos e sessenta) estudantes regularmente matriculados e distribuídos nos turnos: matutino e vespertino. A clientela atendida compreende educandos na faixa de seis a quatorze anos organizados em: 06 turmas de primeiro ano; 04 turmas de segundo ano; 08 turmas de terceiro ano; 04 turmas de quarto ano, 05 turmas de quinto ano e uma turma de Classe Especial, totalizando 30 turmas, sendo 15 no matutino e 15 no vespertino.

6 FUNÇÃO SOCIAL E MISSÃO DA UNIDADE ESCOLAR

Escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades. É função primeira da escola, garantir a aprendizagem de todos os estudantes, por meio do desenvolvimento de processos educativos de qualidade (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2014). Para isso, é necessário que cada parte envolvida no processo esteja empenhada para que se cumpra essa função e principalmente que haja qualidade. Cada professor(a), cada funcionário(a) da escola precisa estar ciente da importância do seu trabalho para que a escola realmente garanta essa aprendizagem a todos(as) os (as) estudantes.

7 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A Proposta Educativa da Escola Classe 43 de Ceilândia, fundamenta-se nos princípios legais da educação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo em Movimento do Distrito Federal – Anos Iniciais, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Universal dos Direitos da Criança, Declaração de Salamanca, Estatuto da Criança e do Adolescente, Decreto nº 3.298/99 e o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Portaria nº 15 11/2/2015 – DODF nº 41, de 27 de fevereiro de 2015.

Assim, numa visão humanista, a escola objetiva desenvolver plenamente todo o potencial da criança, formando-a intelectualmente, para o exercício da cidadania e para o conhecimento do mundo do trabalho.

Com a intenção de proporcionar aos estudantes desta Instituição, uma educação de qualidade, nos baseamos em autores renomados, os quais norteiam o trabalho pedagógico diário, tais como Ausubel, Piaget, Vygotsky, Perrenoud, Villas Boas e Alvarez.

8 OBJETIVOS E METAS DA UNIDADE ESCOLAR

8.1 Objetivos Gerais e Específicos

11.3 Relação escola-comunidade

Durante o ano letivo a Instituição realiza projetos e ações que envolvem toda a comunidade escolar, tais como:

- Palestras formativas com temáticas educacionais de modo que os responsáveis possam colaborar com o ensino, aprendizagem e comportamento dos estudantes;
- Mostra Cultural anual com exposição dos trabalhos realizados pelas crianças durante todo o ano letivo contemplando literatura, arte, leitura, produções escritas etc;
- Eventos comemorativos, que envolvam a comunidade escolar e as produções pedagógicas do estudante;
- Reuniões de familiares/responsáveis que ocorrem bimestralmente;
- Avaliação Institucional por meio de formulários;
- Acolhimento individualizado das famílias/responsáveis
- Comunicações via agenda escolar.

11.4 Relação teoria e prática

Durante a condução do ano letivo, em prol do fortalecimento da práxis pedagógica, as ações da gestão pedagógica vão ao encontro de uma sistemática de inter-relação, promovendo momentos de formação e aprimoramento das capacidades e habilidades do corpo docente, perpassando pela responsabilidade existente na construção dos saberes e, por conseguinte na transformação da sociedade.

Busca imprimir ao profissional de educação uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, com o objetivo de superar as defasagens do ensino constatada em seu público, de forma a mediar e compreender de maneira crítica e o tipo de práxis necessária em um ambiente específico em um momento particular diante da singularidade de cada sujeito.

12 PROGRAMAS E PROJETOS INSTITUCIONAIS

12.1 Programas e Projetos institucionais desenvolvidos na Unidade Escolar