



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: IDEOLOGIA E UTOPIA

SHAYANE CRISTINA MORAES

10/0053033

BRASÍLIA-DF, JULHO DE 2014.

SHAYANE CRISTINA MORAES

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: IDEOLOGIA E UTOPIA

Trabalho de Conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada, sob a orientação da professora Dr^a Maria Zélia Borba Rocha.

BRASÍLIA-DF, JULHO DE 2014.

Catálogo por Margarida Cavassin – CRB 9-998

M823p Moraes, Shayane Cristina

Projeto político-pedagógico: ideologia e utopia/Shayane Cristina Moraes;
orientadora, dra. Maria Zélia Borba Rocha. Brasília, 2014.

xiii, 88 f.

TCC (Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília,
Brasília, 2014.

1. Pedagogia – monografias 2. Educação – finalidades e objetivos 3.
Escolas públicas (ensino 2º grau) 4. Sociologia educacional I. Universidade de
Brasília – Faculdade de Educação

II. Título

CDD: 378

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: IDEOLOGIA E UTOPIA

Shayane Cristina Moraes

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr^a. Maria Zélia Borba Rocha

(Orientadora – Presidente da Banca)

Professora Dr^a. Maria Abádia da Silva

(Examinadora Titular – Universidade de Brasília)

Professora Dr^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz

(Examinadora Titular – Universidade de Brasília)

Professora Dr^a. Catarina de Almeida Santos

(Examinadora Suplente – Universidade de Brasília)

Data Defesa: 07 de julho de 2014.

Dedico este trabalho a todos os educadores que fazem a diferença na vida de seus educandos, proporcionando uma aprendizagem de qualidade e emancipadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a minha família que sempre me apoiou em cada caminho que escolhi percorrer. Ergueu-me em cada momento difícil e direcionou-me a sempre correr atrás do que quero e dar o meu melhor em cada trajeto percorrido.

A minha mãe Neide, exemplo de mulher, de guerreira e que tanto me ama e me ensina. Obrigada por sempre me apoiar e sempre chorar e rir comigo em cada momento que preciso.

Agradeço também a minha irmã Shana que me abriu portas e deu-me oportunidades. Obrigada por sempre estar ao meu lado.

Agradeço a minha professora, orientadora e amiga Maria Zélia Borba Rocha, por me ensinar, me direcionar e me motivar. Com você tive o exemplo da ética profissional e da didática em sala de aula. Obrigada por me orientar com tanta dedicação neste trabalho.

Aos professores da banca examinadora, pelo tempo disposto e atenção destinadas a este trabalho.

Agradeço aos amigos que fiz durante esta caminhada, pessoas que me acompanharam nos altos e baixos deste tempo dedicado à formação tão desejada. Meu eterno carinho, amizade e gratidão. Obrigada também ao eterno amigo Raimundo José, que nos contagiou com sua alegria e dedicação enquanto estive conosco.

Em especial ao meu amigo Clécio Lima que sempre esteve ao meu lado nos tempos mais difíceis e mais cansativos. Obrigada por dedicar seu tempo a mim e estar sempre ao meu lado.

"Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda"

Paulo Freire

LISTAGEM DE QUADROS

Quadro	Título	Página
1	Relação de Escolas Públicas e Níveis de Ensino (2010-2012)	25
2	Eixos de Análise contemplados nos PPP (2010-2012)	26
3	PPP que apresentam histórico (2010-2012)	27
4	PPP que apresentam princípios norteadores (2010-2012)	29
5	PPP que apresentam missão e objetivos (2010-2012)	35
6	PPP que apresentam Recursos (2010-2012)	40
7	PPP que apresentam organização curricular (2010-2012)	42
8	PPP que apresentam avaliação (2010-2012)	47
9	PPP que apresentam metas e estratégias (2010-2012)	52
10	PPP que apresentam gestão institucional (2010-2012)	54
11	PPP que apresentam componentes ideológicos e utópico (2010-2012)	58

LISTAGEM DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAM	Associação de Pais e Mestres
CEBDF	Currículo de Educação Básica do Distrito Federal
CED	Centros Educacionais
CEM	Centro de Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAF	Programa de Descentralização de Recursos do GDF
PPDE	Programa Dinheiro Direto na Escola do Governo Federal
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

MEMORIAL	XI
Introdução	1
CAPÍTULO I – Referencial Teórico	4
1.1 Projeto Político-Pedagógico	4
1.2 Ideologia.....	10
1.3 Utopia	16
CAPÍTULO II - Metodologia	20
2.1 Método Indutivo	20
2.2 Análise de Conteúdo	21
2.3 Universo da Pesquisa.....	22
CAPÍTULO III – Projetos Políticos-Pedagógicos	24
3.1 Histórico	25
3.2 Princípios Norteadores	26
3.3 Missão e Objetivos	35
3.4 Recursos	40
3.5 Organização Curricular	42
3.6 Avaliação	47
3.7 Metas e Estratégias	52
3.8 Gestão Institucional.....	54
CAPÍTULO IV – Ideologia e Utopia em Projetos Políticos-Pedagógicos ...	57
4.1 Educação como força de mudança social.....	58
4.2 Escola como instituição capaz de diminuir as desigualdades sociais ..	60
4.3 Participação comunitária como meio de resolução de conflitos	61
4.4 Ciência como guia de ações humanas.....	62
4.5 Democracia como valor	63
Considerações Finais	65
Referências	68
PROJETO DE FUTURO	71

MEMORIAL

Quando penso na minha trajetória educacional, dois momentos são extremamente importantes para mim, uma é o meu ensino fundamental, de 1ª a 4ª série, e a outra com certeza é a faculdade. Estas duas fases são as mais importantes e felizes que consigo ter sobre minha visão de educação. Mas vamos começar desde o início.

Desde que nasci minha mãe já trabalhava muito e, como estava divorciada, precisava manter a casa e sustentar quatro filhos. Eu, a filha caçula, meu irmão mais velho e minha irmã, gêmeos, tinham treze anos quando nasci, meu outro irmão tinha apenas três anos. Por conta disso minha mãe não pode nem esperar eu completar quatro meses e já precisou deixar-me em casa aos cuidados dos meus irmãos e as vezes com a ajuda da minha avó e de uma vizinha.

Fui desde muito cedo para a escola e lembro da minha primeira escolinha em Curitiba, onde ia muito feliz para lá. A escola é muito convidativa já pela entrada, com um desenho de um rosto sorrindo, era a escola do SESC/PR. Passava o dia todo sempre com várias músicas para embalar o dia, principalmente na hora do lanche.

Depois que nos mudamos, fui para a Escola Municipal Desembargador Marçal Justem, na época, pré-escola. Como eu adorava aquela escola! Fiquei na Marçal até a 4ª série, e só saí de lá porque não ofereciam ensino nas demais séries do ensino fundamental. Com certeza foi a melhor fase de ensino, os melhores professores(as) e a equipe pedagógica e a diretora eram muito atenciosos com todos os(as) alunos(as). Faziam diversas atividades dentro da escola, além das aulas que eram todas as manhãs.

A minha paixão mesmo foi pela professora da primeira série do ensino fundamental. Estava começando a ser alfabetizada e ela levava o maior jeito para nos ensinar, principalmente a mim. Na aula de matemática sempre terminava os deveres no caderno mais rápido que todo mundo e, para não ficar sem fazer nada, a professora sempre arrumava algo para fazer, e duas delas eu adorava muito. Uma era quando ela lia comigo algum livro, ajudando-me na leitura, e a outra era ajudar

os colegas a terminarem o dever de matemática, explicando como resolver os problemas do caderno.

Ir para a aula de educação física com a professora Sônia era a matéria preferida de todos, assim como a professora também era a mais animada e amorosa da escola. Na escola havia vários projetos que podíamos fazer no turno contrário da aula, como coral, aprender a tocar alguns instrumentos musicais, escrever poemas, entre outros. Particpei das aulas de flauta, que adorava ficar tocando em casa, do coral – no qual fizemos uma apresentação em um teatro de Curitiba: a Ópera de Arame – uma das recordações mais bacanas que tenho deste projeto. Na quarta série participei de campeonatos de jogo de queimada, íamos a outras escolas para competir, era uma diversão só.

Fico sempre pensando hoje o quanto os meus dias eram completados por atividades dentro da escola. A equipe gestora estava sempre proporcionando um ambiente tranquilo, amistoso e prazeroso. Às vezes acho que minhas lembranças são fantasiosas demais, na maioria delas todos sempre muito sorridentes e amigos, mas acho que era isso que a escola procurava proporcionar. Um ambiente que fosse de alegria e aprendizagem para todas as crianças

Sair desta escola foi muito difícil. Não só pela mudança drástica que a quinta série proporciona, quando se perde o contato mais íntimo com os(as) professores(as), mas também sentia falta dos vários projetos, do clima e do ambiente físico daquela escola além, é claro, dos(as) professores(as). Na quinta série estudei em uma escola pequena, que a quadra de esportes era cedida pelo corpo de bombeiros ao lado, então precisávamos sair da escola para as aulas de educação física. Mas a diretora era muito querida, conhecia a maioria dos(as) alunos(as) pelo nome. Mas já na sexta série fui para outra escola, Pedro Macedo, onde estudei até o terceiro ano do ensino médio.

A cada série que ia passando, desinteressava-me mais em estudar. Ir para escola era legal apenas quando tinha feira de ciências, ou gincana de educação física. Cada ano gostava de uma matéria diferente, muito mais pelo(a) professor(a) que tornava aquela disciplina interessante. Lembro da diretora da

escola apenas nas eleições. Havia alguns projetos, como dança, mas estes projetos na maioria eram oferecidos por ex-alunos(as) da escola e não duravam muito tempo.

Quando estava no segundo ano do ensino médio fui conhecer o Grêmio Estudantil da escola que era constituído de alunos(as) que organizavam festas ao invés de melhorias para a escola e para os(as) alunos(as). Os debates não eram muito estimulados dentro da escola, por conta disso não percebia o quanto meu tempo era precioso dentro dali. A escola não nos fazia valorizar tanto a educação, e sim preocupava-se com a conclusão do ensino.

Na metade do terceiro ano do ensino médio decidi vir morar com minha irmã em Brasília. Devo muito a ela por me acolher e principalmente por não me cobrar nada, sempre deixar que escolhesse o que queria fazer. Percebi que em Curitiba não estava amadurecendo, não conseguia qualquer estágio e não tinha qualquer ideia do que fazer na faculdade, aliás não tinha nem interesse em ir para a faculdade. Por causa da oportunidade que minha irmã me deu ao me acolher em sua casa e ser uma maravilhosa amiga, pude encontrar-me, amadurecer e conquistar aquilo que desejava.

Quando cheguei em Brasília fui estudar na escola Paulo Freire, e lá me dei conta do quanto a minha escola anterior era precária e atrasada. Tive que fazer trabalhos extras de filosofia, sociologia e artes, porque no currículo da escola de Curitiba não havia estas disciplinas. Além disso precisei dedicar-me ao máximo na disciplina de matemática, pois quando mostrei as aulas que estava tendo na escola anterior o professor de matemática da escola ficou indignado por se tratar de um conteúdo do primeiro ano do ensino médio. Para alcançar a turma precisei estudar bastante. Mas me saí bem, e passei em todas as disciplinas.

A escola era pequena, diferente da escola de Curitiba que era enorme, mas não havia tantas diferenças quanto à direção, debates e grêmio estudantil. Mas uma coisa era com certeza muito diferente, a discussão sobre a UnB. Na minha escola anterior pouquíssimas pessoas falavam sobre faculdade e muito menos se falava sobre a universidade federal. Mas em Brasília todos comentavam, principalmente os(as) professores(as) dentro da sala de aula, que reforçavam que aquele tema caiu na prova, ou era pedido no programa de avaliação seriada (PAS).

Talvez até seja pelo motivo da escola ser no plano piloto, e ser muito próxima da universidade, mas mesmo assim ela me proporcionou uma outra visão relacionada a importância de entrar em uma universidade. Desde então percebi em mim um interesse em continuar meus estudos e entrar na educação superior.

Por causa do meu ensino, que hoje vejo que foi muito fraco, precisei fazer cursinho pré-vestibular e dedicar-me muito. Não foi fácil e nem passei de primeira como muitos de meus colegas, mas valeu muito a pena. Às vezes chego a acreditar que tudo aconteceu na sua hora. Tinha até desistido da UnB, havia-me matriculado em outro curso em uma faculdade particular. Inclusive estava indo para o meu primeiro dia de aula quando me ligaram informando que havia passado.

Na minha família foi uma alegria só, a filha caçula na faculdade, e melhor ainda em uma universidade federal, a primeira da família, mas que com certeza espero não ser a única. Sei que me senti tão mais confiante e feliz por esta nova jornada.

Sobre a escolha do curso, isto eu devo a minha madrinha, comentei com ela, quando estava terminando o ensino médio, que ainda não sabia muito bem o que iria fazer. Disse que me interessava por psicologia, por química e também um pouco com pedagogia. Ela me disse então sobre a psicopedagogia, e interessei-me muito, decidi pesquisar e escolhi o curso de pedagogia. Ao contrário de alguns colegas, não foi pela nota de corte, afinal nem sabia direito o que significava isso por não ter feito ainda nenhum vestibular, mas sim por me interessar mais pela atuação dentro da educação. Obviamente que lembrei na hora da minha escola do ensino fundamental I, Marçal, que na segunda série fazia reforço com uma professora para diferenciar algumas letras como “m” de “n”, “p” de “b”, muito comum nesta idade, mas que foi muito importante para mim.

Percebi que queria fazer isso. Então escolhi desde o meu primeiro vestibular prestar pedagogia, para depois especializar-me em psicopedagogia. Bom, lógico que mudei bastante a minha maneira de ver a psicopedagogia depois que entrei na faculdade, tanto que hoje não me vejo trabalhando com isso. Mas com certeza todas as minhas referências das várias áreas de atuação do pedagogo, que funcionam, estão relacionadas com a escola Marçal Justem.

Quando entrei na UnB peguei uma turma ótima, no primeiro semestre fazíamos todas as matérias juntos, e isso ajudou muito para nos conhecermos e formarmos laços de amizade. Participávamos muito das aulas, a maioria delas sempre era muito proveitosa, instigadora e muito esclarecedora. Por causa disso a turma buscava sempre pegar matérias juntos, pois as que não tinham o grupo não pareciam ser tão prazerosas e ter debates interessantes.

Esse grupo de amigos enriqueceu ainda mais na minha formação. Ir para as aulas era muito prazeroso, estudar para depois debater era rotineiro. Com certeza nesta turma percebi o que relatei sobre a hora certa. Entrei na UnB na hora certa, com a turma certa, que me proporcionou a certeza da escolha do meu curso, a motivação em estudar, dedicar-me e querer entrar na luta por uma melhor educação. Onde possa ajudar a oferecer uma escola prazerosa e de qualidade, que assim como me lembro com muita admiração da minha escola do ensino fundamental I, outros pudessem relatar de todos os seus anos de escola.

Quando comecei a pesquisar sobre os projetos 3 da Faculdade de Educação queria algo participativo, atuante dentro da escola. Pesquisei primeiramente um projeto no turno noturno, por trabalhar o dia todo, mas nada me interessava tanto. Para a minha sorte e eterno agradecimento, tive a compreensão e ajuda do meu trabalho em me liberar uma tarde nas semanas para a disciplina.

Com isso pesquisei por um projeto que me proporcionaria agir dentro da escola. Queria trabalhar com a realidade, com o problema. Escolhi um projeto que ia na maioria dos encontros para uma escola na asa norte, e lá pude ter uma visão bem mais centrada na gestão. O diretor nos encontrou apenas duas vezes, os restantes dos encontros eram com a coordenadora pedagógica. Percebi tantas questões envolvendo este setor da escola que queria pesquisar mais sobre isso, mas ainda não sabia o que era. No final do semestre, mesmo gostando muito do projeto e das professoras, percebi que faltava alguma coisa. Mesmo sendo um projeto atuante, sentia falta de um embasamento teórico para poder compreender melhor aquela realidade.

Por conta disso no semestre seguinte escolhi um outro projeto para fazer o projeto 3. Por saber que queria algo envolvendo a gestão educacional, vi o projeto

que tinha como nome: Representações Sociais, Juventude e Gestão Escolar (REJUGES). Renomeado como Processos Políticos e Civilizatórios Educacionais (PROPOCED) à partir de 2012. Decidi conhecer mais sobre o projeto, e encontrei-me dentro deste.

No projeto tive o que precisava e esperava, embasamento teórico e pesquisa na escola. Com a professora encontrei mais do que precisava, uma orientadora que me ajudou e me ajuda muito, uma educadora que me envolve em suas aulas e explicações e uma amiga que me motiva a estudar e a continuar estudando mais. Devo este trabalho a ela, por ter inclusive me indicado o tema e me orientado mais do que precisava.

Dentro do projeto, o grupo decidiu estudar ideologia e com o aprofundamento surgiu o estudo também de utopia, que me ajudou ainda mais na definição do meu tema. Quando decidi de fato a estudar o projeto político-pedagógico (PPP) envolvi-me ainda mais com a gestão da escola. Dentro da Universidade percebi que a escola é muito ampla e que todos da comunidade escolar são importantes para melhorar a educação e proporcionar melhorias para a comunidade inserida. E com o meu tema percebi que o PPP, utilizado de maneira construtiva, dá suporte para todas as ações dentro da escola.

Assim como quis um projeto que me proporcionasse um embasamento teórico e uma prática, pude ver que o PPP é justamente isso para a escola, um documento que proporciona o embasamento teórico motivado para a ação. Este documento permite a construção da identidade da escola e proporciona a autonomia de oferecer uma educação voltada para a comunidade. Percebi por meio destes estudos a amplitude da educação escolar, além da oferecida na sala de aula, assim como também as diversas dificuldades a serem superadas.

A cada questionamento que me surgiu dentro da minha pesquisa e análise, tive a certeza de ter escolhido o objeto certo. O estudo do PPP motivou-me e abriu em mim muitos outros questionamentos, curiosidades. Uma certeza de continuar estudando ainda mais, aprofundar-me e compreender, se não todos, os principais pontos que proporcionem uma mudança, uma melhoria para a educação e uma emancipação da escola.

RESUMO

O objeto desta monografia é a ideologia e a utopia subjacente em projetos políticos-pedagógicos. Utilizou como referencial teórico de análise a sociologia do conhecimento de Mannheim (1976). A utilização do método indutivo e da técnica da análise de conteúdo permitiram revelar a ideologia e a utopia em projetos políticos-pedagógicos de dez escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. Verificou-se que os projetos políticos-pedagógicos analisados estão norteados em fundamentos legais e teorias pedagógicas, apresentando muito poucos componentes ideológicos e utópicos. Os componentes ideológicos encontrados são: a crença na força da educação para mudar a realidade social; a crença no poder da escola para diminuir desigualdades sociais; a crença na participação comunitária como meio de resolução de conflitos e; a crença no conhecimento científico, do qual a escola é templo de difusão, como transformador. O componente utópico encontrado subjacente nestes documentos analisados é a democracia como valor. Na análise percebe-se a construção do projeto político-pedagógico focado mais nos fundamentos legais, perdendo muitas vezes a oportunidade de utilizar o projeto político-pedagógico de maneira autônoma e que procure relacionar com a realidade e necessidades da comunidade que atende.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Ideologia. Utopia. Escola Pública.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos estudos e pesquisas feitas no curso de pedagogia dentro da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, desenvolvido por intermédio do grupo Propoced (Processos Políticos e Civilizatórios Educacionais), sob a orientação da Professora Doutora Maria Zélia Borba Rocha. Com estudos teóricos dos conceitos de ideologia e utopia relacionando-a à educação e o estudo metodológico do trabalho científico, o grupo mostrou-se interessado em aprofundar-se mais sobre estes conhecimentos. O interesse em estudar sobre a gestão institucional possibilitou a escolha de analisar os projetos políticos-pedagógicos das escolas que estavam sendo pesquisadas pelo grupo. Este trabalho também resulta-se de uma pesquisa realizada para o Programa de Iniciação Científica (ProIC/PIBIC).

A escola é o local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade, sendo ela uma instituição. As instituições escolares representam “armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder” (GIROUX apud VEIGA, 2011, p. 21). Hoje em dia muitas escolas possuem por escrito a definição de sua identidade. Esta definição por escrito é o projeto político-pedagógico (PPP), utilizado neste trabalho para analisar a ideologia e a utopia subjacentes. Para analisar estes componentes ideológicos e utópicos foi necessário delimitar oito eixos norteadores: a) histórico; b) princípios norteadores; c) missão e objetivos; d) recursos; e) organização curricular; f) avaliação; g) metas e estratégias; h) gestão institucional.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar a ideologia e a utopia de dez projetos políticos-pedagógicos de escolas públicas do Distrito Federal, coletados entre os anos de 2010 e 2012 pelo grupo de pesquisa Propoced. Sendo que o objetivo específico é distinguir os componentes ideológicos e utópicos presentes nos projetos político-pedagógicos. O problema que se coloca a esta pesquisa é investigar como a ideologia e a utopia norteiam as práticas escolares, de tal forma que transparecem nos documentos: Como a ideologia e a utopia norteiam as práticas escolares?

O PPP é utilizado por todas as escolas para definir sua identidade, refletir sobre suas finalidades e obter autonomia em suas ações pedagógicas. Trata-se de

um documento que visa refletir sobre a realidade da escola, um instrumento que classifica a ação educativa. O PPP serve como orientação para todos os envolvidos no meio escolar, delimitando os fins que a escola pretende alcançar. Para compreender a ideologia e a utopia e identificá-las nestes documentos, utilizou-se a teoria mannheimiana, que o pensamento individual está ligado ao pensamento coletivo e/ou do grupo que está inserido. Com isso afirma-se que a ideologia e a utopia não estão relacionadas ao pensamento individual, mas sim ao pensamento e ações de um grupo que o cria.

A análise dos dez projetos políticos-pedagógicos coletados segue primeiramente uma divisão de eixos norteadores, a fim de quantificar e comparar os resultados e verificar os dados levantados. Estes eixos são necessários para estabelecer categorias de análise, seguindo a técnica de análise de conteúdo. Após a descrição destes eixos norteadores elaborou-se as categorias de análise destes dados, destacando os componentes ideológicos e utópicos subjacentes nestes documentos analisados.

Para análise destes documentos esta pesquisa seguiu um quadro de referência, que segundo Marconi e Lakatos (2011a), iniciasse-se pela teoria, o qual é toda generalização de fenômenos sociais estabelecida por um rigor científico, para que se possa servir para a interpretação da realidade, e depois pela metodologia, onde se agrega métodos de abordagem, de procedimento e de técnica. O método indutivo foi utilizado nesta análise que se iniciou com a observação dos fenômenos, que teve como finalidade a descoberta da relação entre os fenômenos. Como técnica utilizou-se a análise de conteúdo que se preocupa em estudar as ideias de um documento escrito e não as palavras em si. A análise dos projetos políticos pedagógicos coletados baseou-se na teoria de Mannheim (1976), a fim de identificar a ideologia e utopia subjacentes, utilizando a amostra representativa.

Com a análise dos dez PPP constatou-se que estes estão fundamentados em documentos legais vigentes e em teorias pedagógicas. Verificou-se que estes documentos incorporam princípios e valores presentes nos instrumentos normativos – Diretrizes Curriculares Nacionais, Leis de Diretrizes e Bases – e em escopos teóricos-metodológicos científicos, incidindo muito pouco em componentes

ideológicos e utópicos. Foram detectados os seguintes componentes ideológicos: educação como força de mudança social, escola como instituição capaz de diminuir desigualdades sociais, participação comunitária como meio de resolução de conflitos e ciência como guia de ações humanas. Como componente utópico podemos encontrar subjacentes nos PPP analisados a democracia como valor.

A monografia inicia-se com o referencial teórico explicando o que é o projeto político-pedagógico, sua importância dentro da escola e componentes que segundo Veiga (2011) podem conter neste documento. Neste referencial também é descrito o histórico do conceito de ideologia, descrevendo como o termo foi e é utilizado por diversos autores, principalmente Mannheim (1976). Outro conceito descrito neste trabalho é utopia, explicando como um pensamento é considerado utópico e também como diferenciá-lo de um pensamento ideológico.

Após o referencial é explicado a metodologia utilizada para esta análise, importante por se tratar de uma pesquisa científica que, segundo Marconi & Lakatos (2011a), o conhecimento é válido quando os procedimentos são ordenados e racionais, tendo os métodos científicos como extrema importância. A metodologia utilizada neste trabalho é o método indutivo e a técnica é a análise de conteúdo. Apresenta-se também o universo da pesquisa, sendo que os PPP analisados foram coletados de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal.

O terceiro capítulo baseia-se na descrição dos PPP analisados, de acordo com a categorização elaborada para a análise de conteúdo. Foram descritas oito categorias: histórico; princípios norteadores; missão e objetivos; recursos; organização curricular; avaliação; metas e estratégias; gestão institucional. Finalizando com a análise dos componentes ideológicos e utópico encontrados nos dez PPP analisados.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A escola é o local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade, sendo ela uma instituição social. As instituições escolares representam “armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder” (GIROUX *apud* VEIGA, 2011, p. 21).

O projeto político-pedagógico (PPP) auxilia a escola a delinear sua identidade, suas finalidades, assim como constitui um instrumento de auxílio à construção da autonomia pedagógica da escola. A construção deste projeto necessita de análise dos princípios norteadores, para que possa possibilitar a organização do trabalho pedagógico e direcionar os educadores nas finalidades definidas. Por este motivo Veiga (2011) recomenda que a elaboração do PPP seja de maneira coletiva, democrática e descentralizadora de poder.

Um dos princípios norteadores para a construção do projeto pedagógico da escola é a qualidade dos processos escolares. No PPP defini-se o tipo de sociedade e de cidadão que a escola quer formar. Esta definição será de auxílio para a criação de ações específicas para atender esta sociedade. A construção do PPP, além dos princípios norteadores, é delineada por sete elementos básicos: finalidade da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação. O currículo, por não ser um instrumento neutro, passa ideologia. Mas é preciso perceber que este currículo possui um controle social, muitas vezes oculto. A noção de controle social na teoria curricular crítica torna-se instrumento de contestação e resistência à ideologia.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessário à sua adaptação ao contexto em que vive. Controle social, na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para a *contestação* e a *resistência* à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares. (VEIGA, 2011, p. 29)

O PPP serve como instrumento de orientação, para todos os envolvidos no meio escolar, no que a escola pretende alcançar. O PPP é a identidade da escola que busca pela sua autonomia. Com a construção em conjunto é possível que sejam alcançados os objetivos traçados. A compreensão dos conteúdos expressos nos PPP da escola mostrará a identidade da escola, o grau de sua autonomia, o modelo de gestão, as atividades pedagógicas, o sistema de avaliação.

O PPP tem sido objeto de estudos pela busca da melhoria da qualidade do ensino. “No sentido etimológico da palavra, o termo projeto vem do latim *projectu*” (VEIGA, 2011, p.12), que significa lançar para diante. A construção dos projetos da escola significa planejar o que se tem a intenção de fazer, de realizar. Esta construção é feita e vivenciada, em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca uma direção, sendo que sua ação é intencional, de sentido explícito, e com um compromisso definido coletivamente. O projeto é político, pois está articulado ao compromisso sociopolítico dos interesses da população majoritária, ou seja, tem um compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Sabe-se que “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo” (VEIGA, 2011, p. 11). O termo pedagógico dá-se pelo sentido de definir ações necessárias às escolas no cumprimento dos propósitos e intencionalidade.

O projeto político pedagógico pode proporcionar um processo permanente de reflexão e discussão de problemas quando utilizado de maneira contínua. Trata-se de um documento que visa refletir sobre a realidade da escola, um instrumento que classifica a ação educativa. A construção do PPP constitui-se de “crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se de compromisso político e pedagógico coletivo” (VEIGA, 2010, p.09).

Seguindo por um processo democrático, o PPP procura organizar o trabalho pedagógico que supere os conflitos, que busque um trabalho conjunto sem diferenças de hierarquia nos poderes de decisão. O PPP também está relacionado com a organização do trabalho da escola e da sala de aula, auxiliando no trabalho dinâmico do professor. O PPP tem como principal possibilidade a construção da

autonomia da escola, onde esta delinea sua própria identidade e resgata-se como espaço público, construindo o debate e o diálogo em uma reflexão coletiva.

A organização política-pedagógica da escola é ousadia para educadores, alunos, pais e funcionários. O que engloba “uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola” (VEIGA, 2011, p. 14). Para dar conta desta ousadia é necessário um referencial que fundamente a construção do PPP. E esta construção só é possível com a participação de professores e de funcionários mobilizados em propiciar situações que permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. É necessário que a escola lute pela descentralização e busque autonomia e qualidade.

Esta construção é feita de acordo com a própria realidade, que busque a causa dos problemas, que preveja as condições necessárias ao seu desenvolvimento e avaliação. O projeto é um processo contínuo e que por meio do acompanhamento e avaliação pode-se alcançar a qualidade almejada.

O PPP visa a qualidade do processo pedagógico e a organização do trabalho está relacionada à organização da sociedade. A escola “é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (VEIGA, 2011, p. 16). A escola democrática é norteada pelos princípios que estabelecem a abordagem do PPP, sendo estas: igualdade; qualidade; gestão democrática; liberdade; e valorização do magistério.

O princípio de igualdade diz respeito à igualdade de oportunidades, que requer a ampliação do atendimento com a manutenção de qualidade. A qualidade, a ser propiciada a todos, é o desafio do PPP, tendo como obrigação evitar a repetência e a evasão, “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar” (DEMO *apud* VEIGA, 2011, p.17). A escola, em sua meta, pode garantir qualitativamente o desempenho satisfatório de todos. O PPP exige em sua construção uma definição clara do tipo de escola que querem, definição dos fins, assim como definição do tipo de sociedade e cidadão que pretende formar.

A gestão democrática, terceiro princípio, implica o compromisso da construção coletiva do PPP ligado à educação das classes populares. E também exige a compreensão dos problemas postos pela prática pedagógica. Outro princípio, a liberdade, está associado à ideia de autonomia, assim como na responsabilidade dos administradores, professores, funcionários e alunos na construção do PPP. Há de se pensar também na liberdade de “aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente” (VEIGA, 2011, p. 19).

O último princípio, a valorização do magistério, é o princípio central na discussão do PPP. Isto porque a qualidade do ensino, que envolve o sucesso na formação de cidadãos participativos da vida socioeconômica, política e cultural, está associada a elementos indispensáveis à profissionalização do magistério como: a formação do professor, as condições de trabalho deste e também sua remuneração. Há uma preocupação, também, de como a formação continuada faz parte do PPP. Estes princípios apresentados contribuem para a compreensão dos limites e possibilidades dos PPP, voltados para os interesses das camadas menos favorecidas.

A escola, por ser um espaço social, é marcada por práticas contraditórias, que podem ajudar na luta e/ou na acomodação de todos os envolvidos da organização do trabalho pedagógico. A gestão precisa estar atenta para que se reduzam a divisão do trabalho, a fragmentação e o controle hierárquico. A construção do PPP serve como instrumento na luta para reduzir estes efeitos que podem ser negativos, como por exemplo, o controle hierárquico que pode gerar uma resistência do corpo docente. Com isso Veiga (2011) aponta sete elementos básicos que ajudam na análise da organização do trabalho, trazendo contribuições relevantes para a construção do PPP.

O primeiro elemento é a finalidade da escola, pois é necessário que os educadores tenham clareza de quais efeitos são pretendidos e almejados pela escola que atuam. Quando a construção é feita coletivamente, utiliza sua autonomia facilitando a adesão dos diversos atores, assim como propicia a criação de uma identidade da escola. Algumas finalidades devem ser levantadas e pensadas, como:

finalidades estabelecidas na legislação, finalidade cultural, finalidade política e social, finalidade de formação profissional, e finalidade humanística.

A estrutura organizacional, outro elemento básico, apresenta dois tipos de estrutura: administrativa e pedagógica. As estruturas administrativas asseguram a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, e em todos os elementos que têm forma material como, por exemplo, equipamentos e materiais didáticos, limpeza, saneamento básico etc. As pedagógicas determinam a ação das administrativas, ou seja, organizam as funções educativas, estas estruturas referem-se “às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo” (VEIGA, 2011, p. 25).

A análise da estrutura organizacional procura identificar quais estruturas são valorizadas e por quem. Importante salientar que a escola é orientada por finalidades e controlada por questões do poder. Para analisar estas estruturas é preciso questionar os pressupostos da estrutura burocrática que inviabiliza a formação de cidadãos que podem criar ou modificar a realidade social. É preciso modificar a organização burocrática atual, à qual conduz à fragmentação, à hierarquização e regula o trabalho pedagógico, para que consiga realizar um ensino de qualidade e cumprir as finalidades definidas pela escola.

O terceiro elemento básico, o currículo, implica a interação dos que têm um mesmo objetivo sustentado por um referencial teórico, é uma construção social do conhecimento. A metodologia de construção coletiva é composta pela produção, transmissão e assimilação, auxiliando na organização do conhecimento escolar, o currículo. É necessária atenção em alguns pontos do currículo, primeiramente ele não é um instrumento neutro, ele repassa ideologia. Devido a isso, precisa-se de uma análise interpretativa e crítica da cultura dominante e da cultura popular, para identificar e desvelar os componentes ideológicos que mantém privilégios da classe dominante.

Outro ponto é que o currículo não se separa do contexto social, ele é situado historicamente e determinado culturalmente. A organização curricular que a escola deve adotar é o terceiro ponto, e é necessária para que estabeleça uma relação aberta em torno de uma ideia integradora. Esta integração visa reduzir o

isolamento das diferentes disciplinas curriculares. O quarto ponto é o controle social, já que o currículo formal implica controle. O controle social é oculto e são transmitidas no ambiente escolar.

Toda gama de visões do ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação, nas rotinas escolares. Os resultados do currículo oculto 'estimulam a conformidade a ideais nacionais e convenções sociais ao mesmo tempo que mantêm desigualdades socioeconômicas e culturais (VEIGA, 2011, p. 28)

Moreira (*apud* VEIGA, 2011) examina as teorias de controle social e afirma que, subjacente ao discurso curricular crítico, o controle social pode vir a orientar para a emancipação. Podemos ter um controle social comprometido com fins de liberdade dando uma voz crítica e ativa aos estudantes. Esta afirmação, de acordo com Veiga (2011), é um instrumento de contestação e resistência à ideologia.

O quarto elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico refere-se ao tempo escolar, sendo este ordenado pelo calendário escolar. É necessário que a escola reformule seu tempo contanto com períodos de estudo e reflexão em equipe para que se tenha qualidade do trabalho pedagógico e educação continuada. Este tempo ajuda os educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre os estudantes e o que estão aprendendo, assim como para os estudantes criarem e organizarem espaço para além da sala de aula. O tempo é importante também para acompanhamento e avaliação do PPP em ação.

O processo de decisão, quinto elemento, precisa de auxílio da estrutura administrativa, a fim de estimular a participação de todos, e poder estabelecer objetivos educacionais que atendam aos interesses da população. Para isto acontecer é necessária a descentralização do poder e a revisão das atribuições específicas e gerais. Outro elemento, as relações de trabalho, é primordial para estabelecer relações de solidariedade, participação coletiva e o diálogo entre outras qualidades de trabalho envolvidas com o processo educativo.

O último elemento é a avaliação, que leva à reflexão e à organização do PPP. Avaliar o PPP, numa visão crítica, é necessário para que se conheça a

realidade escolar e para acompanhar os resultados da organização do trabalho pedagógico. Oferece subsídios para a direção das ações dos educadores e educandos.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica. (VEIGA, 2011, p. 32)

Para que a escola avance em sua participação democrática, possua autonomia e proporcione uma educação de qualidade, é preciso empenho coletivo na construção do PPP. É preciso frisar que o PPP da escola é uma reflexão do cotidiano e que esta reflexão é também uma ação e necessitam de um tempo para se consolidar. Mas também requerem continuidade das ações, democratização na tomada de decisões, e um processo coletivo de avaliação.

1.2 Ideologia

O termo ideologia foi criado no século XVIII por Destutt de Tracy (1754-1836), sendo ideologia uma ciência das ideias, a ideologia deveria ser “positiva, útil e suscetível de exatidão rigorosa” (THOMPSON, 2009, p. 45), devendo ser a primeira ciência uma vez que todos os outros conhecimentos científicos têm início pelas ideias. De Tracy (1754-1836) cria o termo com o intuito de trazer uma compreensão da natureza humana, muito diferente hoje do significado do termo ideologia, ele afirma que conhecemos as coisas apenas pelas sensações que temos delas, mas que se pudéssemos analisar estas ideias das sensações poderíamos tirar conclusões de cunho mais prático. E por intermédio de uma análise cuidadosa das ideias, a ideologia traria uma compreensão da natureza humana, possibilitando uma reestruturação social e política. O termo foi criado na tentativa de desenvolver as ideias do iluminismo no contexto das revoltas políticas e sociais, quando surgiram as sociedades modernas.

Napoleão Bonaparte (1769-1821) também utilizou o termo ideologia, mas o distorceu, fazendo-o ter um significado negativo. Ele achava que ideologia era uma doutrina abstrata, contrária às realidades do poder político. Foi o criador do termo “ideólogos”, que são aqueles que estavam contra a revolução que empreendia na França no século XVIII. Usou o termo a fim de desarmá-los, acusando-os de arruinar o Estado e o poder da lei, uma vez que a opinião pública também estava indo contra a Revolução. Napoleão (1769-1821) criticava cada vez mais os ideólogos de acordo com seu enfraquecimento político, com o objetivo de culpá-los pelo fracasso da França na época, usando-os como arma para impedir a sua derrota (THOMPSON, 2009).

O conceito de ideologia de hoje, segundo Thompson (2009), é caracterizado pelas ideias de Marx (1818-1883) sobre o termo, quando o conceito adquiriu um novo *status*. No início de seus escritos, sua concepção sobre o termo aproxima-se muito das ideias de Napoleão (1769-1821), tendo um sentido negativo chamado também de “concepção polêmica” onde, junto com Engels (1820-1895), escreveu *A ideologia alemã*, que critica a visão dos “jovens hegelianos”, fazendo uso do termo para descaracterizar as ideias destes jovens. Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) zombavam de suas ideias compatriotas, uma vez que a concepção hegeliana de Estado possui uma inversão do verdadeiro caráter das coisas. A concepção polêmica pode ser descrita por três pressupostos: as formas de consciência dos seres humanos, a divisão de trabalho e um estudo científico do mundo sócio-histórico (THOMPSON, 2009).

Mais à frente, Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) trazem a concepção de ideologia como as ideias das classes dominantes, sendo estas as que têm a força material na sociedade, criando uma nova concepção a “concepção epifenomênica”, “pois ela [concepção epifenomênica] vê a ideologia como dependente e derivada das condições econômicas e das relações de classe e das relações de produção de classe” (THOMPSON, 2009, p.54). Este conceito de ideologia expressa o interesse das classes dominantes, levando em consideração o contexto histórico em que se encontra.

Seguindo a concepção epifenomênica (Marx *apud* THOMPSON, 2009), as ideias dominantes são alteradas de acordo com os contextos sociais que vivem, caracterizando as condições econômicas como primárias e mais importantes para as mudanças sócio-históricas. Traz também explicações de formas ideológicas de consciência, afirmando que podemos desmascarar as ideias dominantes mostrando que elas são erradas, fazendo investigação que se apresente como ciência. Como exemplo, mostra que as ideias de cunho religioso, que eram as dominantes na época, são destruídas com a chegada do capitalismo, fazendo também a afirmação de que a morte da ideologia burguesa pelo proletariado está confirmada pela própria movimentação histórica.

Nos anos de 1848-1851, a concepção epifenomênica de Marx (1818-1883) entra em desuso, pois a partir do golpe de Estado de Luís Napoleão Bonaparte (1778-1846) pode-se perceber que além de ele representar a classe mais numerosa da sociedade francesa, esta sociedade estava firmada com o passado, tendo a visão de sucesso de Napoleão (1769-1821). Luís Bonaparte (1778-1846) por ter também no nome Napoleão, utilizou deste para firmar sua força para com esta sociedade. Marx (1818-1883) analisa estes eventos com a relevância do papel das formas simbólicas que, em um tempo de crise, faz com que o povo, ao invés de transformar a ordem social, voltou ao passado, levando a uma tradição de dominação. A partir de então, pode-se fazer uma concepção diferente de ideologia uma concepção latente de ideologia à qual:

Ideologia é um sistema de representações que servem para sustentar relações de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideias que escondem relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social. (THOMPSON, 2009, p. 58)

Esta concepção traz, por intermédio de construções simbólicas, o impedimento de uma sociedade progredir, levando-os a acreditar que o passado é o seu futuro, deixando de perceber que, ao invés de progredir e reforçar suas opiniões, voltam ao aprisionamento das ideias dominantes. Esta concepção “nos obriga a examinar as maneiras como as relações sociais são criadas e sustentadas por formas simbólicas que circulam na vida social” (THOMPSON, 2009, p.62).

Nos escritos de Marx (1818-1883) preservou-se o sentido negativo do termo ideologia, sendo principalmente ligadas às ideias e às relações de dominação das classes. Com o tempo, o conceito de ideologia foi sendo neutralizado, apresentando como exemplo Lenin (1870-1924) e Lukács (1885-1971), que se apoiaram na concepção epifenomênica de Marx (1818-1883). Lenin (1870-1924) amplia o significado do conceito de ideologia e a liga aos conflitos de classes, dominantes e dominadas, nos quais “a ideologia torna-se a consciência política, ligada aos interesses de classe” (LARRAIN, 1983, p.186). Lukács (1885-1971) descreve o marxismo como “a expressão ideológica do proletariado” (LARRAIN, 1983, p.186), e a ideologia burguesa comina a consciência do proletariado.

Os escritos de Lenin (1870-1924) influenciaram Lukács (1885-1971), mas também Gramsci (1891-1937) e Althusser (1918-1990). Para Gramsci (1891-1937) a ideologia, além de ser um sistema de ideias, possui a capacidade de inspirar atitudes e proporcionar orientação para a ação. A ideologia é uma concepção de mundo manifestada na vida individual e coletiva, garantindo a hegemonia, ou seja, o consentimento das grandes massas. Althusser (1918-1990) propõe uma concepção de ideologia baseada nos escritos de Marx (1818-1883) e de Lenin (1870-1924), e afirma que a função da ideologia é assegurar a coesão na sociedade, a dominação de uma classe sobre a outra (LARRAIN, 1983).

Pela continuação histórica dos conceitos de ideologia chegamos à interpretação de Mannheim (1976), que relaciona o conceito de ideologia ao contexto social, analisando todos os pensamentos sociais, até mesmo o seu. Mannheim (1976) vê a ideologia como uma fase entre a concepção particular para uma concepção geral, sendo a particular os pontos de vista individuais, vistos como falsas representações da natureza real. Já a concepção geral de ideologia é a compreensão dos conceitos e modos de pensamento de uma sociedade.

Para Mannheim (1976), Marx (1818-1883) foi o primeiro pensador a transitar de uma concepção particular para uma concepção geral, na medida em que tentou relacionar ideias e doutrinas filosóficas e teóricas com a posição de classe dos emissores das ideias. Neste ponto de vista Thompson (2009) faz a distinção entre “formulação especial e formulação geral” quando relaciona os escritos de Marx

(1818-1883) como formulação especial, uma vez que Marx (1818-1883) preocupa-se em criticar o pensamento das classes dominantes, mas esquece-se de também incluir em sua análise o seu próprio pensamento. A análise de todos os pensamentos sociais, incluído o seu próprio é o que Mannheim (1976) chama de formulação geral, tentando “garantir aos homens modernos uma nova visão de todo o processo histórico” (THOMPSON, 2009, p.67).

O interesse de Mannheim (1976) é fazer uma análise da ideologia na sociologia do conhecimento. Ele traz como concepção diferente de ideologia, comparando-a com a noção de utopia. Para Mannheim (1976), está implícito na palavra ideologia “a noção de que, em certas situações, o inconsciente coletivo de certos grupos obscurece a condição real da sociedade, tanto para si como para os demais, estabilizando-a portanto” (MANNHEIM, 1976, p.66).

O pensamento humano surge e opera em um meio social definido e isto cria problemas e vantagens. A tarefa do estudo da ideologia, livre de juízos de valor, busca compreender a limitação do ponto de vista individual e a relação com o processo social total. O problema consiste em mostrar como o pensamento, ao longo da história, está vinculado com certas formas de experiência. Esta distinção contribui para a abordagem histórico-sociológica. Existem diferenças no modo de pensamento em períodos históricos diferentes e também em culturas diferentes. A pesquisa da Sociologia do Conhecimento tem a pretensão de alcançar a exatidão, interpretando a mudança sensível cultural e social (MANNHEIM, 1976).

A variação no significado das palavras e as múltiplas conotações de cada conceito refletem polaridades implícitas nas nuances destes significados. A palavra e seu significado estão ligados a uma realidade coletiva. A palavra liga-nos ao todo da história passada e espelha a totalidade do presente, ela também pode ser usada para igualar as diferenças individuais de significado. Nas investigações das diferentes formas que a palavra e o significado podem ser usados, é utilizada a concepção total e genérica de ideologia em seu sentido não valorativo (MANNHEIM, 1976).

A situação intelectual socialmente desorganizada possibilita a percepção do que está obscurecido pela estrutura social e pelas normas tracionais. Devemos

compreender o significado do mundo que compõem uma estrutura historicamente determinada e a estrutura que o homem se desenvolve. Por meio do pensamento científico é preciso apossar-se da situação para que o mundo não volte a apresentar aparência estática, uniforme e inflexível. Os conceitos da investigação ideológica dependem da situação histórica social dos membros do grupo intelectual ativo e responsável. O estudo não valorativo da ideologia está relacionado com o conhecimento parcial e com a estrutura da realidade histórica (MANNHEIM, 1976).

A concepção não valorativa de ideologia é usada para captar o fluxo das realidades em constantes mudanças, levados a uma abordagem epistemológica valorativa e ontológica metafísica. O ponto de vista não valorativo tornou-se uma arma contra certa posição intelectual. Originado por uma técnica metodológica, ela torna-se uma visão de mundo que emergiu de uma visão não valorativa do mundo (MANNHEIM, 1976).

A conclusão da análise do ponto de vista não valorativo vem da investigação histórica e sociológica do período que evoluíram duas orientações metafísicas, significativas e alternativas. Os fatores que moldam a realidade histórica e social determinam o próprio destino do homem. O estudo da história intelectual deve ser realizado na busca em descobrir a importância e o significado de cada elemento componente das relações (MANNHEIM, 1976).

As concepções ideológicas e utópicas fornecem uma base para o ceticismo e podem ser utilizadas para evitar armadilhas que o nosso pensamento poderia levar, assim como levar a uma dissimulação da realidade ou exceder seus limites. Esta multiplicidade de concepções produz também uma multiplicidade dos modos de pensamento (MANNHEIM, 1976).

A compreensão do social de maneira empírica só é alcançada quando o pesquisador está completamente consciente do âmbito limitado de cada ponto de vista. A Sociologia do Conhecimento procura encarar a crise em nosso pensamento como uma situação que deve ser visualizada como parte de um todo. Estas mudanças de pensamento geram novos problemas, onde cada indivíduo precisa aprender a pensar novamente para se readaptar à história em mudança (MANNHEIM, 1976).

1.3 Utopia

Baseado no conceito mannheimiano, o pensamento individual está sempre associado ao pensamento social. O pensamento social, ao ganhar força em um grupo, pode transformar a realidade desse grupo. Pensando assim, podemos falar de proporções maiores, de grupos diferentes, mas que almejem um mesmo objetivo. Este pensamento social, quando atinge vários grupos, e busca a mudança de algo, uma melhoria para todos, pode-se afirmar que este pensamento é utópico (MANNHEIM, 1976).

O conceito de utopia trata-se de uma variação de um presente, um passado e um futuro ideal, ou que tenha algum fundamento real na história. Muitas vezes este conceito tem alguma influência sobre como concebemos esse ideal. Segundo Claeys (2013) há três fases de desenvolvimento do pensamento utópico: mítica, religiosa e positivista.

As duas primeiras fases frequentemente ligam seus pensamentos utópicos a um mundo incerto e a terceira fase geralmente não o faz, sendo que a fase positivista teve seu ápice na modernidade. A utopia em todas as fases busca reforçar a coletividade e oferecer esperança para o futuro. Os propósitos utópicos têm como dogma central o sentido de igualdade, ligados também a ensinar valores como respeito e cultivo do indivíduo. Quando esta utopia é associada de maneira expressiva e enfurecida, acaba por estimular a ideologia de igualitarismo extremo (CLAEYS, 2013).

Além do elemento social do pensamento utópico, este também inspira felicidade individual. A utopia aspira por um ideal ou por um estado atual melhorado. Não se pode reduzi-la a um impulso psicológico, sonho, fantasia, desejo ou vontade, embora servissem algumas vezes como fonte de criação ou descoberta. A utopia não significa a busca da vida perfeita, ela geralmente significa algo frequentemente alcançado, para alguns todo presente é uma utopia do passado (CLAEYS, 2013).

O conceito de utopia está relacionado ao conceito de propriedade e ao de sociedade e sua construção depende do desejo comum de evitar a pobreza e de

restringir a desigualdade. O pensamento utópico, segundo Claeys (2013), oferece uma crítica social, um desejo de melhoria do presente e o abandono do que gera desigualdades sociais.

A dificuldade de se elaborar um conceito utópico está relacionada em suas duas primeiras fases: mítica e religiosa. Justamente por estarem ligadas a um pensamento além da vida, por defenderem algo irreal, aos olhos da visão secular. O caráter secular da utopia política moderna é encontrado na insistência de promover uma vida melhor aqui e agora, tornando-se assim uma utopia prática (CLAEYS, 2013).

A utopia está ligada a uma imagem de futuro que considere problemas e ofereça soluções em longo prazo. O pensamento utópico também é uma rejeição da realidade que muitas vezes é desagradável, a fuga das aflições presentes. Buscando, por meio da utopia, fornecer a substituição por um cenário mais prazeroso. Para que a utopia ganhe dimensões e possa um dia tornar-se real, ela necessita de uma liderança, uma autoridade, além de um senso comum de propósitos. Não importa se pretende retornar a um passado perdido ou criar algo totalmente novo (CLAEYS, 2013).

Um pensamento é considerado utópico quando este na experiência, no pensamento e na prática, orienta-se para objetos que não existem na realidade, no tempo atual, estão sempre projetados para o futuro. As utopias são orientações que vão além da realidade e que tendem a transformar comportamentos que estremecem a ordem das coisas naquele determinado tempo e espaço histórico. Quando uma orientação propõe acabar com a ordem existente, ele se torna utópico (MANNHEIM, 1976).

Há necessidade de se compreender e distinguir as orientações utópicas das ideológicas, pois estas têm funções diferentes no meio social. As ideologias, por mais que possam transcender em relação à ordem existente, elas não oferecem possibilidades revolucionárias, elas justificam o *status quo*, buscam manter o pensamento social atual. Mesmo assim uma ideologia pode tornar-se utópica, quando esta é incorporada a imagens que exprimem uma vontade e conduzem a uma mudança de comportamento (MANNHEIM, 1976).

A ordem operante baseia-se em uma estrutura política e econômica e contém concepções que podem ser consideradas transcendentais ou irreais. As ideologias são ideias transcendentais que jamais conseguem realizar os conteúdos pretendidos. O indivíduo sente-se forçado e preso a uma conduta particular, podendo estar dentro uma série de mentalidades ideológicas como: mentalidade bem intencionada transcendente, no qual está impedido de tomar consciências das incongruências da realidade, sendo este pensamento socialmente determinado; ou uma mentalidade hipócrita, que mesmo tendo a possibilidade de desvendar as incongruências não o faz por algum interesse emocional, político, econômico, entre outros; ou a ideologia no sentido de mentiras conscientes, onde a mentalidade ideológica baseia-se na fraude consciente, sendo esta ideologia uma mentira deliberada (MANNHEIM, 1976).

As utopias também transcendem a situação atual, mas se diferenciam quando conseguem transformar a realidade histórica. Mannheim (1976) afirma que diferenciar se um pensamento é ideológico ou utópico, é extremamente difícil, pois é um conceito que envolve valores e padrões. Para fazer esta diferenciação o pesquisador deve partilhar dos sentimentos e motivações dos grupos em luta, da realidade histórica.

A utopia em uma conotação contemporânea irá caracterizar-se por uma ideia irrealizável, mas é uma ideia que é irrealizável, tratando-se da ordem em que os próprios idealizadores vivem. Mas a intenção de Mannheim (1976) é tratar da utopia no sentido relativo, onde uma utopia pareça irrealizável somente do ponto de vista de uma dada ordem social vigente. Isto porque o pensamento utópico depende da perspectiva da pessoa ou do grupo, da posição do pensador, contendo valorações políticas que estão subjacentes a um sistema de pensamento.

A sociedade vive em uma relação dialética, onde a ordem existente dá surgimento a pelo menos uma utopia, rompendo assim com a realidade e evoluindo até chegar à próxima ordem existente. Este caráter dinâmico da realidade deve ser considerado no estudo da concepção utópica, sendo esta uma concepção qualitativa, histórica e socialmente diferenciada. A pesquisa das ideologias e utopias

devem conseguir levar o sistema conceptual e a realidade empírica a um contato mais próximo possível (MANNHEIM, 1976).

O pensamento é considerado ideológico pelo grupo dominante que está de acordo com a ordem existente, já a utopia é determinada por aquele grupo ascendente, que está em conflito com a realidade. As ideologias são reveladas geralmente por aqueles que se encontram em processo de emergência, como sendo ideias ilusórias. “Os elementos ideológicos e utópicos não ocorrem separadamente no processo histórico. As utopias das classes ascendentes se acham freqüentes vezes (sic) permeadas por elementos ideológicos” (MANNHEIM, 1976, p.227).

Quando se está em um período conflitante é extremamente difícil determinar o que é utópico e que é uma ideologia. Mas quando olhamos para o passado deve-se adotar um critério razoavelmente adequado para distinguir entre o utópico e o ideológico. O pensamento utópico procura romper com as ações da ordem existente, já o ideológico procura apenas dissimular a realidade (MANNHEIM, 1976).

Quando o elemento utópico passa para o consciente do indivíduo, este está sujeito a mudanças de conteúdo e forma. No início, as diversas formas de utopia são particulares de um estrato social. A ideia de um indivíduo só é utilizada na vida coletiva quando, desde o início, está em contato com algum problema existente e importante, que afeta todo o grupo, e quando seus significados estão enraizados nos objetivos coletivos (MANNHEIM, 1976).

Uma utopia não pode, a longo prazo, ser unicamente de um indivíduo, já que este não pode por si mesmo romper a situação histórica e social. E esta utopia só pode concretizar-se quando as aspirações de uma classe social estão apropriadas para a situação em mudança. O interesse no estudo utópico e ideológico é com o pensar, agir e sentir dos homens e suas conexões internas. O interesse das classes dominantes é utilizar a ideologia para justificar a realidade, já as classes dominadas utilizam a utopia como uma orientação para ação, para mudar a realidade (MANNHEIM, 1976).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1 Método Indutivo

Os métodos são um fator de segurança na execução do objetivo científico, ajudam na identificação de erros na pesquisa e também na comprovação de hipóteses. O conhecimento para ser válido precisa de procedimentos ordenados e racionais, assim os métodos científicos são de extrema importância para “[...] traçar o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (MARCONI; LAKATOS, 2011a, p.46).

Desde a origem da humanidade o homem busca explicar a natureza. O conhecimento religioso explica a natureza por um caráter de forma dogmática, determinando aceitação sem crítica. Já o conhecimento filosófico investiga estes fenômenos de maneira racional. O senso comum, outro tipo de conhecimento, durante muito tempo ficou aliado a explicações religiosas. No século XVI começa-se a buscar explicações aliadas à observação científica de maneira racional. Foram criados diversos métodos, assim como utilizado por pesquisadores conhecidos como Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626) e Descartes (1596-1650).

A utilização do método proporciona a descoberta do problema, a delimitação precisa do mesmo, a escolha das técnicas adequadas à investigação do problema. Com a utilização do método e das técnicas a pesquisa científica pode produzir novos conceitos e explicações para fenômenos e mesmo propor soluções a problemas reais.

O método utilizado nesta pesquisa é o indutivo, que segundo Marconi & Lakatos (2011a), dá-se por um processo mental que infere uma verdade geral ou universal. É a observação dos fenômenos que tem como finalidade a descoberta da relação entre os fenômenos. “O objetivo dos argumentos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam” (MARCONI & LAKATOS, 2011a, p.53). No método indutivo, o conteúdo conduz a conclusões prováveis.

Neste trabalho o método indutivo é o mais indicado porque o objetivo é apontar a ideologia e a utopia subjacentes, por intermédio da análise dos projetos políticos-pedagógicos de dez escolas. Há três etapas fundamentais no método indutivo: observação dos fenômenos; descoberta da relação entre os fenômenos e; generalização da relação entre os fenômenos observados. A observação dos fenômenos tem como finalidade a descoberta das causas da manifestação destes fenômenos e a relação entre os fenômenos procura agrupar as de mesma espécie observando as relações encontradas. Para não cometer erros é necessário orientar-se por três etapas orientadoras: certificar-se da veracidade da relação do que se pretende generalizar; assegurar-se de que sejam idênticos; não perder de vista o aspecto quantitativo.

Existem duas formas e tipos de indução: a completa ou formal e; a incompleta ou científica. A completa induz todos os elementos pela experiência, já a incompleta, por meio da observação e por um número elevado de casos verificados, generaliza ou não um fenômeno. Para que não se tenha uma indução incompleta, é necessário provar e experimentar os casos particulares na quantidade suficiente que possa confirmar ou negar um fenômeno.

2.2 Análise de Conteúdo

Neste trabalho de análise dos PPP, utiliza-se a técnica de análise de conteúdo, que segundo Marconi & Lakatos (2011c) permite analisar conteúdos de livros, revistas, documentos, entre outros. O PPP trata-se de um documento que deve ser escrito por cada escola e nele são encontrados missão, objetivos, metas, entre vários outros itens importante para a construção da identidade da escola.

A análise de conteúdo preocupa-se em estudar as ideias de um documento escrito e não as palavras em si. Baseando-se nos propósitos específicos apresentados por Berelson (*apud* MARCONI & LAKATOS, 2011c), a análise de conteúdo busca exprimir atitudes, interesses e valores de grupos, procura revelar o foco de atenção e descrever respostas de atitudes e de conduta.

A análise de conteúdo é sistemática e objetiva, e segue algumas restrições como: as categorias de análise são definidas claramente; o analista deve classificar metodologicamente todos os assuntos importantes em sua amostra; não se deve registrar apenas aquilo que acha interessante. É preciso seguir uma categorização para realizar a análise.

A análise de conteúdo, como qualquer pesquisa científica, deve seguir algumas etapas: “definição dos objetivos, escolha da amostra, elaboração dos instrumentos, aplicação dos instrumentos e conclusão” (MARCONI; LAKATOS, 2011c, p.120). Para a elaboração dos instrumentos de análise deve-se determinar categorias de classificação e escolher a unidade de análise. A categorização sugere uma certa graduação, com categorias, subcategorias e atitudes (positivas ou negativas).

A análise de conteúdo como uma técnica científica busca o máximo de objetividade, mas por conta do empirismo na escolha da amostra e na falta de controle rigoroso de sua prática é difícil alcançar o padrão desejado. Mas nem por isso esta análise deixa de ter validade. O trabalho prévio de classificação permite a quantificação, possibilitando assim comparar os resultados e verificar os dados levantados.

2.3 Universo da Pesquisa

O Distrito Federal tem, atualmente, 31 regiões administrativas¹ e, nestas 664 escolas públicas. Dentre as escolas públicas, 34 são Centros de Ensino Médio

¹ RA I Brasília; RA II Gama; RA III Taguatinga; RA IV Brazlândia; RA V Sobradinho; RA VI Planaltina; RA VIII Núcleo Bandeirante; RA IX Ceilândia; RA X Guará; RA XI Cruzeiro; RA XII Samambaia; RA XIII Santa Maria; RA XIV São Sebastião; RA XV Recanto das Emas; RA XVI Lago Sul; RA XVII Riacho Fundo; RAXVIII Lago Norte; RA XIX Candangolândia; RA XX Águas Claras; RA XXI Riacho Fundo II; RA XXII Sudoeste/Octogonal; RA XXIII Varjão; RA XXIV Park Way; RA XXV SCIA – Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (Cidade Estrutural e Cidade do Automóvel); RA XXVI Sobradinho II; RA XXVII Jardim Botânico; RA XXVIII Itapoã; RA XXIX SAI – Setor de Indústria e Abastecimento; RA XXX Vicente Pires; RA XXXI Fercal. (DISTRITO FEDERAL. <<http://www.districtofederal.df.gov.br>>. Acesso: 08 mai. 2014.

(CEM) e 44 são Centros Educacionais (CED). São essas duas categorias de escolas públicas que ofertam o ensino médio no Distrito Federal, o que perfaz o total de 78 escolas de ensino médio em todo o Distrito Federal (INEP, 2013).

O grupo de estudos e pesquisa *Processos Políticos e Civilizatórios Educacionais* (Propoced) realizou pesquisa empírica nos anos de 2010 e 2012. Nestas foram coletados dez Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) de dez escolas situadas em regiões administrativas diferentes. Estes dez PPP constituem 12,8% do universo de escolas de ensino médio do Distrito Federal.

Trata-se de uma amostra significativa do universo de 78 escolas de ensino médio, pois, segundo Marconi & Lakatos (2011c), quanto menor o universo a ser investigado, maior deve ser a amostra e quanto maior o universo, menor deve ser a amostra.

A amostra de 12,8% de PPP de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal consiste em uma amostra aleatória por conglomerado, pois o critério de escolha das escolas foi número de matrículas. As escolas que apresentavam o maior número de matrículas do ensino médio foram as pesquisadas nas regiões administrativas visitadas. As Regiões Administrativas foram: Brasília; Brazlândia; Ceilândia; Gama; Paranoá; Planaltina; Taguatinga; Samambaia; São Sebastião e Santa Maria.

Baseado no método indutivo, a quantidade da amostra e a representatividade desta estão relacionadas com a força da indução. Segundo Marconi & Lakatos (2011a) quanto maior a amostra ou quanto mais representativa esta for, maior a força da indução. A amostra do universo de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal permite a indução científica das categorias analisadas dos PPP.

Seguindo as etapas do método indutivo: de análise; descoberta das relações, por intermédio da comparação e; generalização das relações por intermédio de procedimentos ordenados, racionais e com a preocupação com o aspecto quantitativo, este trabalho conduz a conclusões prováveis e pode-se inferir uma verdade geral.

O método indutivo foi utilizado neste trabalho por analisar apenas uma amostra do universo. O Distrito Federal possui atualmente 664 escolas públicas e destas 78 escolas oferecem o ensino médio, deste universo utilizou-se uma amostragem para analisar os projetos político-pedagógicos e apresentar os componentes ideológicos e utópicos destes documentos.

As escolas analisadas foram escolhidas primeiramente de maneira aleatória por conglomerado, ou seja, foram escolhidas pelo maior número de matrículas de alunos(as). Logo após foram destacados os PPP de escolas situadas em regiões administrativas diversificadas, afim de obter uma análise confiável.

CAPÍTULO III – PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS

Neste capítulo faz-se a descrição e análise de dez (10) projetos políticos-pedagógicos (PPP) de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. As escolas estão identificadas por meio do alfabeto grego, pois o objetivo deste trabalho não é analisar especificamente uma escola, mas sim apontar a ideologia e a utopia subjacentes neste documento que é obrigatório para as instituições de ensino público segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) “Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (BRASIL, 1996, art.12).

Este artigo legal mostra a preocupação em confiar à escola a responsabilidade por sua própria condução, pois as escolas, pela gestão democrática, possuem autonomia para a construção de sua identidade por intermédio da construção de sua missão, relacionadas ao perfil da comunidade escolar, permitindo assim a elaboração de resultados (BRASIL, 1988, art. 206, VI). Sendo assim, as escolas estão identificadas como: *Alfa, Beta, Gama, Delta, Epsilon, Dzeta, Eta, Teta, Iota e Capa*.

Quadro 1 – Relação de Escolas Públicas e Níveis de Ensino (2010-2012)

ESCOLAS	MODALIDADE		ENSINO		
	Centro Educacional (CED)	Centro de Ensino Médio (CEM)	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos
Alfa	-	1	-	1	-
Beta	1	-	-	1	1
Gama	-	1	-	1	-
Delta	-	1	-	1	1
Epsilon	-	1	-	1	-
Dzeta	1		1	1	1
Eta	-	1	-	1	1
Teta	-	1	-	1	1
Iota	-	1	-	1	1
Capa	-	1	-	1	-
TOTAL	2	8	1	10	6

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo pelo PROPOCED.

A descrição de conteúdo dos PPP efetuou-se por intermédio de oito eixos de análise: a) histórico; b) princípios norteadores; c) missão e objetivos; d) recursos; e) organização curricular; f) avaliação; g) metas e estratégias; h) gestão institucional. Esta categorização é necessária seguindo a análise de conteúdo.

Quadro 2 – Eixos de Análise contemplados nos PPP (2010-2012)

ESCOLAS	Histórico	Princípios	Missão e Objetivos	Infraestrutura	Organização Curricular	Avaliação	Metas e Estratégias	Gestão Institucional
Alfa	1	1	1	1	1	1	-	1
Beta	1	1	1	1	1	1	-	1
Gama	1	1	1	1	1	1	1	-
Delta	1	1	1	1	1	1	-	1
Epsilon	1	1	1	1	1	1	-	-
Dzeta	1	1	1	1	1	1	1	-
Eta	1	1	1	1	1	1	-	-
Teta	1	1	1	1	1	1	1	1
Iota	1	1	1	1	1	1	1	-
Capa	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	10	10	10	10	10	10	5	5

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo pelo PROPOCED.

3.1 Histórico

Os dez projetos pedagógicos analisados contêm descrição histórica. Sendo que 100% dos projetos analisados fazem uma descrição do histórico da instituição e 70% destes fazem também uma contextualização histórica da comunidade em que está inserida.

No histórico da instituição é relatado muitas vezes o ano que foi regulamentada sua fundação, o porquê de sua existência, sendo em sua maioria o motivo do crescimento da cidade e a necessidade de se ter uma escola de ensino médio para a comunidade. Duas escolas, aqui apresentadas como *Alfa* e *Capa*, relatam um pouco da história da cidade onde está inserida, caracterizando assim o objetivo de sua fundação e também as lutas por uma educação emancipadora desde sua implementação.

Quadro 3 – PPP que apresentam histórico (2010-2012)

ESCOLAS	Históricos	
	Instituição	Comunidade
Alfa	1	1
Beta	1	1
Gama	1	1
Delta	1	-
Epsilon	1	1
Dzeta	1	-
Eta	1	-
Teta	1	1
Iota	1	1
Capa	1	1
TOTAL	10	7

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo pelo PROPOCED.

Em todas elas são descritas as modalidades de ensino atendidas na instituição, sendo que uma escola atende do 5º ano do ensino fundamental até o 3º anos do ensino médio, além dos três segmentos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Cinco escolas atendem ao ensino médio e os três segmentos da EJA e quatro escolas oferecem apenas o ensino médio. Todas as dez escolas têm turmas nos três turnos (matutino, vespertino e noturno).

No PPP da escola *Alfa* há uma descrição da história de Brasília, justamente por acreditarem que faz parte da história da escola, relatando as lutas desde o início de sua criação, para também complementar as lutas dos dias atuais. Estes relatos mostram uma tentativa de aproximação da comunidade escolar com os objetivos da escola.

Para completar o histórico da instituição e da comunidade algumas escolas fizeram também a descrição do perfil da comunidade escolar. Em dois PPP, novamente das escolas *Alfa* e *Capa*, há uma descrição dos alunos, realizado após uma pesquisa com estes, e também o perfil dos professores. A escola *Alfa* separou o relato do perfil dos alunos por turno, sendo diurno e noturno, mostrando que o grupo de estudantes possui perfis diferentes e por isso precisam de metas, objetivos e projetos diferentes.

Alguns históricos são simples, não demonstrando uma relação da escola com o aluno(a). Outros porém são extensos. No projeto pedagógico *Alfa* percebe-se a preocupação da escola em, já no seu histórico, mostrar seus objetivos e fornecer uma explicação do porquê destes, além de buscar, por meio da pesquisa, com os professores(as) traçar o mesmo interesse.

Algumas escolas como *Epsilon*, *Gama*, *Beta*, *Delta*, *Teta* e *Eta*, relatam que a comunidade onde a escola está inserida é na maioria carente, com os pais trabalhadores assalariados que ficam muito tempo fora de casa, não podendo assim ajudar seus filhos nos estudos. Além disso, relatam um grande problema dos jovens da escola envolvidos com drogas, gravidez na adolescência, falta de estrutura familiar e até mesmo violência dentro de casa. Estes problemas relatados pelas escolas geram dificuldades na aprendizagem, na participação e também no respeito aos professores(as).

Dentro da parte histórica, a escola *Capa* realizou um levantamento de seus funcionários juntamente com uma avaliação do corpo docente, na qual afirma que seus professores são “convencionais, conteudistas, fechados a diálogos educacionais...” (SEEDF, 2010g, p.16) e que alguns utilizam da avaliação como “instrumento de poder” (SEEDF, 2010g, p.16), fazendo com que os(as) professores(as) afastem-se dos objetivos propostos no PPP, ao invés de aproximá-los a construir uma identidade, uma missão comum. Esta dicotomia indica uma escola seccionada em dois segmentos docentes, os professores(as) e o grupo da direção que elaborou o PPP.

Com o objetivo de mudar a cultura conteudista demonstrada pelos(as) professores(as), o grupo gestor investe na coordenação pedagógica com vistas à aprofundar temas que levem à aprendizagem dos(as) alunos(as). O PPP da escola *Capa* afirma a importância da formação continuada para a mudança da cultura pedagógica dos(as) professores(as).

Com relação à aprendizagem dos(as) alunos(as) o PPP da escola *Capa* inspira-se em Paulo Freire (1921-1997) e em Luckesi (*apud* SEEDF, 2010g), com o objetivo de proporcionar condições de aprendizagem para que os(as) alunos(as) alcancem emancipação.

É interessante analisar o histórico de cada escola, conhecer suas lutas e sua visão do porquê estão inseridas naquela comunidade. Algumas relatam, mesmo que de forma simplificada, suas tentativas em trazer uma educação de qualidade, uma educação que seja voltada para a realidade e para a melhoria daquela região, aproxima o leitor na compreensão das dificuldades escolares ali enfrentadas.

Mas também ao analisar as dificuldades relacionadas com o comportamental e com o problema na estrutura familiar que interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, pode-se perceber no decorrer desta pesquisa que muitas escolas não separam em sua organização curricular e/ou em suas metas uma maneira de auxiliar na resolução de problemas da comunidade escolar. Conforme a escola *Epsilon* afirma “uma classe econômica menos favorecida, predisposta ao insucesso escolar e ao desenvolvimento de uma ‘cultura da repetência’” (SEEDF, 2010d, p.3).

3.2 Princípios Norteadores

Quadro 4 – PPP que apresentam princípios norteadores (2010-2012)

ESCOLAS	Princípios Norteadores						
	Estéticos	Políticos	Éticos	Pedagógicos	Epistemológicos	Filosóficos	Outros
Alfa	-	-	-	-	-	1	1
Beta	1	1	1	-	-	1	1
Gama	-	1	1	1	1	-	-
Delta	-	1	1	-	-	-	-
Epsilon	-	1	1	1	1	-	-
Dzeta	-	-	-	1	-	-	1
Eta	-	-	-	1	-	-	1
Teta	-	-	-	-	-	-	1
Iota	1	-	1	-	-	-	1
Capa	1	1	1	1	1	-	1
TOTAL	3	5	6	5	3	2	7

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo pelo PROPOCED.

Os princípios norteadores, descritos em alguns PPP como fundamentos norteadores da prática educativa, ou então como fundamentos teórico-filosóficos

nomeado pela escola *Eta*, ou como fundamentos teóricos-epistemológicos na escola *Capa*. Mesmo sendo nomeados de maneira diferente, nesta categoria expõem quais são os princípios que norteiam estas escolas, qual direção a escola pretende tomar no campo educacional.

Podemos encontrar vários referenciais legais dentro deste item, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais² (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais³ (PCN), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996)) ou até mesmo alguns teóricos como na escola *Eta* que tem como princípios norteadores os princípios descritos por VEIGA (2011). Os princípios norteadores descritos na ordem apresentada por VEIGA (2011) são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. A escola afirma que busca uma educação emancipadora, que procura transformar a realidade.

Dentro dos princípios norteadores, a escola *Eta* também cita Paulo Freire (1921-1997) (*apud* SEEDF, 2010a) e afirma que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, onde o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) ensinam e aprendem em um processo dialético. A escola também afirma que a educação escolar deve ser sistemática, intencional, planejada e continuada. Deve ser encarada como importante para as transformações sociais para a construção da democracia.

Afirma que a EJA necessita ser priorizada e ter destaque nas políticas públicas educacionais. Primeiramente pelos altos índices de jovens e adultos excluídos da educação na idade adequada. Para a escola, estes excluídos terão dificuldades para inserirem-se no mercado de trabalho e na participação política como cidadãos “já que com a pouca escolarização serão considerados cidadãos de segunda classe” (SEEDF, 2010g, p.22). Também descreve que os(as) estudantes da modalidade da EJA, muitas vezes têm um ensino de baixa qualidade, contam

² Parecer CNE n° 15/98. Os projetos político-pedagógicos analisados nesta pesquisa foram elaborados entre os anos de 2010 e 2012. Por tanto tinham como base as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998.

³ As escolas tomaram como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002, considerando principalmente as ciências físicas e naturais e suas tecnologias e também as ciências humanas e suas tecnologias.

com a própria força de vontade para poder frequentar o ensino superior e assim dar continuidade nos seus estudos.

Segundo a escola *Eta*, a educação básica sofre novas demandas com conteúdos que façam sentido para o(a) aluno(a). Para isso é necessária uma metodologia capaz de verificar e comprovar a construção do conhecimento, argumentação e controlar resultados deste processo. A escola não apresenta uma metodologia que irá basear-se, mas afirma que a escola necessita de metodologias que favoreçam o desenvolvimento da criatividade e pensamento crítico. Preocupam-se com a formação de “cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para se integrem ao mercado de trabalho” (SEEDF, 2010g, p.24).

A escola *Iota* tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁴ (DCN) e reafirma a valorização cultural da comunidade onde está inserida. Afirma que a escola deve proporcionar o saber, a aprendizagem, desenvolver o cognitivo, o físico, o afetivo, a ética e a estética. Além disso, descreve que a escola deve assimilar a nova tendência educacional e que deve ser o agente determinante do conhecimento.

No PPP da escola *Teta*, afirma-se que os princípios norteadores devem considerar os anseios da comunidade escolar e que esta deve estar apta para as demandas cada vez mais complexas da sociedade. Por este motivo acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem deve ser diverso e desenvolver a pesquisa, a análise, a seleção, a criação e o senso crítico. Também o(a) aluno(a) deve ser capaz de formular ideias, conceitos contextualizados, ser um cidadão crítico e preparado para o mercado de trabalho.

Os princípios norteadores descritos pela escola *Beta* afirmam que a escola norteia-se pela Lei da Gestão Compartilhada⁵, que busca a transparência dos

⁴ Vide nota 2.

⁵ Lei n 4.036 de 25 de outubro de 2007 prevê a transparência administrativa, financeira e pedagógica das escolas, garantindo assim sua autonomia e a participação da comunidade escolar, assegurando a execução das políticas públicas educacionais.

mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos e busca também a garantia da autonomia da escola e a participação da comunidade escolar.

A escola *Gama* descreve em seus fundamentos norteadores da prática educativa quatro princípios: epistemológicos, didático-pedagógicos, éticos e políticos educacionais. Nos princípios epistemológicos afirma-se como fator relevante para a escola o uso da interdisciplinaridade e da contextualização nos espaços da instituição escolar para a aprendizagem e o desenvolvimento de talentos.

A escola *Dzeta* tem em seus princípios fundamentos da LDB de 1996 e dos PCN de 2002. Afirma que procura ser compatível com as exigências da comunidade escolar e com o mundo em processo de globalização e transformação. Vê a escola como o lugar de construção de conhecimento e que este deve estar aliado à prática da interdisciplinaridade e contextualizando com a realidade dos(as) alunos(as). Além disso, afirma que o ensino médio deve fornecer a revisão dos conhecimentos científicos e que estes conhecimentos devem ser desenvolvidos em um processo contínuo e dinâmico. A escola afirma que seus princípios estão norteados em uma perspectiva internacionalista/construtivista.

Nos fundamentos norteadores, a escola *Delta* apresenta uma fundamentação teórica e depois descreve sobre os princípios éticos e políticos. Na fundamentação teórica descreve uma definição do que acredita que a escola deva ser e oferecer, tendo como finalidade o seu papel social, além de afirmar que o seu compromisso deve ser político e pedagógico. Para a escola *Delta* os(as) alunos(as) devem encontrar ali um espaço de conhecimento organizado, ação, reflexão e de transformação social. Segundo o PPP, o conhecimento deve ser sistematizado e precisa favorecer os(as) educandos(as) a elaborarem o pensamento crítico e a valorizarem relações solidárias e democráticas.

Nos princípios éticos e políticos, a escola *Delta* descreve que seu compromisso deve ser com a formação de cidadãos participativos, práticos e éticos. Também deve construir e adotar valores morais e sociais, evidenciar a importância da pesquisa e dos avanços da ciência e proporcionar aos alunos(as) formas de responderem aos desafios e questionamentos do mundo moderno. Afirma também que a escola proporciona uma metodologia pedagógica diferenciada para os(as)

alunos(as) que se encontram em defasagem idade-série, porém não desenvolve ou explica como oferece esta metodologia.

A escola *Epsilon* destina a maior parte do seu PPP para a descrição dos fundamentos norteadores, apresentando quatro princípios: ético, políticos, epistemológicos e pedagógicos. A escola dá uma descrição teórica sobre o que é cada princípio, tendo como referência as DCN de 1998. Afirma no princípio ético que a escola tem a responsabilidade de formar a identidade das futuras gerações e deve-se desenvolver “atitudes coerentes com os valores que devem aprender: solidariedade, respeito mútuo, justiça e diálogo” (SEEDF, 2010d, p.04).

Dentro dos princípios políticos, a escola *Epsilon* afirma que a efetivação deste princípio é o grande desafio para os(as) educadores(as) e que as vivências das experiências educativas são conduzidas por profissionais comprometidos com a educação. Os princípios epistemológicos, na descrição do PPP, estão fundamentados nas concepções de Piaget (1896-1980) e Vigotsky (1896-1934), afirmando que a constituição de conhecimento deve ter significado para o(a) educando(a). Por último, descreve sobre os princípios pedagógicos tendo como base os quatro pilares do conhecimento do relatório de Jacques Delors⁶ (*apud* SEEDF, 2010d), “além desses pilares é importante destacar que no Ensino Médio, o objetivo é fazer aprender e não ensinar” (SEEDF, 2010d, p. 06).

Segundo a escola *Capa*, seu compromisso é buscar cada vez mais a qualidade de ensino e seus princípios norteadores estão relacionados com a Política Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e com as DCN de 1998. A escola pontua estes princípios descritos nestes dois documentos e afirma que as ações devem levar ao cumprimento de metas do compromisso de todos pela educação.

A escola *Capa* também descreve os fundamentos teóricos-epistemológicos

⁶ Jacques Delors, político europeu, foi Presidente da Comissão Europeia de 1985 à 1995. Em 1996 foi autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Durante a Comissão propõe uma educação voltada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Buscamos na pesquisa em Ensino aportes teóricos que nos auxiliassem no desenvolvimento do presente documento. Esse é o eixo norteador, a busca de subsídios para tentar entender melhor as principais teorias que fundamentam o processo ensino-aprendizagem (SEEDF, 2010g, p.76).

Afirma que a escola pode contribuir com uma formação que atenda às necessidades e expectativas dos(as) alunos(as), mas não detalha quais são estas necessidades e expectativas. Descreve algumas teorias de aprendizagem e também apresenta críticas em alguns, como por exemplo, o método tradicional. Finaliza apresentando a abordagem sociocultural, afirmando que, por meio desta abordagem, a escola deve superar a relação opressor-oprimido, oferecendo uma educação dialógica e envolvida com o cotidiano da comunidade escolar.

Os princípios norteadores da escola *Alfa* são nomeados como princípios filosóficos e norteadores. A escola discute a atuação e a importância da escola pública para a construção da cidadania participativa, permanente e coletiva. Afirma que “o projeto político-pedagógico permite a definição dos rumos e das prioridades da escola numa perspectiva emancipadora” (SEEDF, 2008, p.28). Para que isso aconteça, descreve que é necessário repensar e reinventar a escola qualitativamente distinta da de hoje e que acredita nesta possibilidade de construção desse ideal, mas não desenvolve como deve ser esta escola ideal.

A escola espera que, de forma coletiva, os princípios filosóficos para a prática educativa tornem-se norteadores de toda ação. Parte da LDB de 1996 com os princípios de liberdade e solidariedade como princípios básicos para a educação. Afirma que é na relação pedagógica que se pode alcançar seus objetivos, transformar a autonomia como fundamento e formar um “sujeito-cidadão-ecológico” (SEEDF, 2008, p. 33).

Além disso, a escola descreve que o PPP apresentado vai além do estabelecido em lei e que este é de fato a construção de toda a comunidade escolar e que pode tornar-se realidade na prática. A escola *Alfa* acredita que a construção do seu PPP possibilita uma escola autônoma “não tão passivos aos desejos dos outros e abertos às possibilidades de criação” (SEEDF, 2008, p.34).

Na maioria das escolas, os princípios norteadores têm como referência a DCN de 1998, a LDB de 1996 e os pilares da educação, alguns apresentam um estudo no PCN de 2002 e outros estudos teóricos. O objetivo principal das escolas com estes princípios norteadores é com a formação de cidadãos participativos. Além disso, há também a afirmação que os conhecimentos científicos colaboram para esta formação e que é responsabilidade da área pedagógica da escola proporcionar uma formação coletiva e participativa.

3.3 Missão e Objetivos

Quadro 5 – PPP que apresentam missão e objetivos (2010-2012)

ESCOLAS	Missão	Objetivos	
		Gerais	Específicos
Alfa	1	1	1
Beta	1	1	1
Gama	1	1	-
Delta	1	1	-
Epsílon	1	1	-
Dzeta	1	1	-
Eta	1	1	1
Teta	1	1	1
Iota	1	1	1
Capa	-	1	-
TOTAL	9	10	5

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo pelo PROPOCED.

Dos dez PPP analisados, nove apresentam missão e dez apresentam objetivos. Sendo que: quatro projetos assumem como missão formar o aluno para a vida; sete PPP destacam como missão a formação do cidadão; cinco preocupam-se com a formação do aluno para o mercado de trabalho; e três destacam a importância de o aluno atuar na sociedade. Vale salientar que a maioria dos PPP apresentam mais de uma missão, e em alguns inclusive apresentam outras missões dentro dos objetivos.

A maioria, 70% (setenta por cento), destaca como sua missão formar um cidadão atuante na sociedade que auxilie para a oferta de uma educação de qualidade.

O PPP da escola *Alfa* apresenta como missão o aprimoramento de valores essenciais para a formação cidadã. Esses valores não são especificados no documento analisado. Seus objetivos, segundo o texto, estão baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e no Currículo de Educação Básica do Distrito Federal (CEBDF). Afirma que busca oferecer condições básicas para o desenvolvimento pleno do educando, onde este seja atuante, responsável, sensível, crítico e democrático.

Para isso afirma que a escola procura valorizar o coordenador pedagógico e torná-lo parceiro da gestão desta escola, além de buscar parcerias com instituições governamentais, principalmente a Universidade de Brasília (UnB), e também não-governamentais, que auxiliam no aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos e melhorias na infraestrutura. Apresenta também como ponto importante para o alcance dos objetivos, que a escola deve assegurar uma avaliação coletiva e periódica do seu PPP.

O PPP da escola *Eta* também afirma que se baseia na LDB de 1996 e no CEBDF, assim como tem sua missão voltada para a formação do cidadão que, segundo o texto, deve estar preparado, após sua formação, para atuar com dignidade e justiça, sendo obrigação da escola oferecer uma educação de qualidade. Em seus objetivos descreve que pretende construir a identidade da escola e deixa claro que seu propósito é assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a cidadania.

Outro PPP com a meta na formação do cidadão é o da escola *Gama*, que se baseia na LDB de 1996 e nas orientações da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Segundo as orientações da SEEDF, a educação deve formar um cidadão ético, crítico, com valores humanísticos. Para isso a escola deve oferecer uma educação de qualidade construindo saberes técnico-científicos, ecológicos, cultural e artístico. Com isto a escola descreve que, para alcançar esta missão proposta, ela deve promover esporte e lazer, divulgar a cultura local, promover a

saúde e o bem-estar físico e assim construir uma sociedade melhor e mais igualitária.

Nos objetivos da escola *Gama* é apresentado a importância de proporcionar a participação dos(as) alunos(as) em seu processo educativo, desenvolvendo autonomia. Melhorar a atuação do conselho e do grêmio estudantil, para alcançar a democratização nas decisões e também propiciar um contato significativo com a realidade por intermédio de viagens de campo e visitas a instituições diversas.

O Projeto Pedagógico da escola *Teta* utiliza os pilares da educação de Jacques Delors (*apud* SEEDF, 2010e) – aprender a ser, conhecer, conviver e fazer, além do aprender a aprender e o aprender a viver – para subsidiar a construção da sua missão. Além disso, afirma em seu documento, que tem o seu foco voltado na aprendizagem do ensino dialético, mas não especifica detalhes procedimentais.

Marconi & Lakatos (2011a) explicam a dialética por de meio de quatro leis fundamentais

a) ação recíproca, unidade polar ou ‘tudo se relaciona’; b) mudança dialética, negação da negação ou ‘tudo se transforma’; c) passagem da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa; d) interpenetração dos contrários, contradição ou luta dos contrários (Marconi; Lakatos, 2011a, p. 83).

Verifica-se assim que a escola deixa sua missão aberta aos docentes. Ainda no projeto da escola *Teta*, a escola afirma que seu ensino deve estar voltado para o reconhecimento do valor da diversidade do exercício da cultura e da paz. Para o mercado de trabalho que, segundo este, são exigências para fomentar o currículo, dando base para a vida profissional. Complementando com a formação de um cidadão capaz de formular e de lidar com as transformações da vida, querendo também, participar da construção de uma sociedade cultivada por “valores altruísticos (próspera, justa, fraterna, solidária e igualitária)” (SEEDF, 2011, p.5).

Nos objetivos descritos, a escola *Teta* reforça a necessidade de formação de um cidadão crítico, atuante e capaz de utilizar procedimento científicos, enfrentar processos seletivos como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Processo de Avaliação Seriada (PAS), e também o mercado de trabalho. Reforça em seus objetivos específicos a importância de trabalhar com a realidade dos estudantes,

que proporcione um conhecimento significativo para a construção de um mundo melhor.

A escola *Dzeta* tem sua missão voltada para atender às necessidades da comunidade, oferecendo um ensino de qualidade, compreensão da vida social, participação na vida coletiva e promoção da cidadania. Em seus objetivos destaca a relevância em desenvolver competência e habilidade necessárias para a vida, realizar campanhas de preservação do meio ambiente e da escola, também ressalta que procura adequar o currículo para as turmas do noturno.

Além disso, os objetivos do PPP da escola *Dzeta* reforça a importância de instrumentalizar a coordenação pedagógica como espaço de formação continuada do corpo docente e resgatar nos professores(as) a vontade e o compromisso com a educação. Porém este item não é mais abordado ao longo deste projeto político-pedagógico, que não deixa claro de que maneira pretende instrumentalizar a coordenação pedagógica para alcançar estes objetivos.

O projeto pedagógico *Iota* afirma em sua missão que a educação precisa ser dinâmica, atenta as necessidades dos(as) alunos(as), deve garantir a igualdade de acesso e fornecer uma base comum de qualidade, conforme proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), para que, como espaço de construção da cidadania, desenvolva e forme alunos(as) críticos, por meio de experiências coerentes com os valores coletivos.

Em seus objetivos também baseia-se no Currículo de Educação Básica do Distrito Federal (CEBDF), onde prioriza a ética e a autonomia do pensamento, por intermédio do aprofundamento nos conhecimentos escolares utilizando a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino. Apresenta também como objetivos desenvolver competências e habilidades cobradas no ENEM e no PAS, como: “dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentos e elaborar propostas” (SEEDF, 2012i, p.9).

No PPP da escola *Epsilon* destaca-se, em sua missão, a formação de um(a) aluno(a) atuante na sociedade com responsabilidade social, onde em seus objetivos descreve a preocupação em oferecer uma educação sólida, que prepare os(as) alunos(as) para o mercado de trabalho, incentive para realizar concursos, e

que atinja níveis satisfatórios de desempenho em avaliações externas como o ENEM e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

A missão da escola *Beta* diferencia-se na preocupação com a formação acadêmica, que leve os estudantes a atuar de maneira efetiva na vida científica, cultural, social, cívica, política e econômica. Em seus objetivos procura estimular os(as) alunos(as) a conhecerem o mundo onde está inserido, preparando-os para atuarem na sociedade, contribuindo para a construção de uma “sociedade politicamente mais ética, justa socialmente, economicamente sustentável e ecologicamente viável” (SEEDF, 2011, p.13).

Para que seja alcançado esta missão e este objetivo geral, a escola *Beta* pontua alguns objetivos específicos como: priorização dos recursos financeiros nas necessidades pedagógicas; enriquecer o espaço de coordenação pedagógica; estimular a formação continuada, a prática da interdisciplinaridade e da contextualização; entre outros.

Na escola *Delta* destaca-se a missão voltada para a atuação solidária e para o desenvolvimento integral da pessoa humana, onde busca desenvolver valores como democracia, igualdade e justiça. Alguns objetivos desta escola são classificados como de curto prazo ou médio prazo.

A escola *Capa* não apresenta missão, mas sim algumas prioridades como melhoria de índices de rendimento e integração com o mercado de trabalho. Em seus objetivos reforça e importância em buscar parcerias com instituições privadas, em valorizar a prática da educação física e também em aumentar a publicidade das ações da direção.

A maioria dos PPP apresenta em sua missão a preocupação em oferecer um ensino de qualidade e em formar cidadãos críticos e participativos. Em seus objetivos a maioria coloca a diminuição da repetência e da evasão, a melhoria dos índices em avaliações externas (ENEM, PAS, vestibulares), o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a cidadania, além da garantia do acesso e permanência de alunos(as) com necessidades educacionais especiais.

Além disso, muitas escolas seguem as orientações da SEEDF, baseando-se na LDB de 1996 e no CEBDF. Poucas fizeram relação e/ou especificaram as

necessidades da comunidade. Percebe-se uma preocupação em oferecer uma educação básica comum, onde pouquíssimas destas escolas, segundo seus PPP, buscam atender e/ou relacionar sua missão e objetivos com as especificidades do contexto onde está inserida.

3.4 Recursos

Quadro 6 – PPP que apresentam Recursos (2010-2012)

ESCOLAS	Recursos		
	Humanos	Físicos (Materiais e Infraestrutura)	Financeiros
Alfa	-	1	-
Beta	1	1	1
Gama	1	1	1
Delta	1	1	-
Epsilon	-	1	-
Dzeta	1	1	-
Eta	1	1	-
Teta	1	1	1
Iota	1	1	1
Capa	-	1	-
TOTAL	7	10	4

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo pelo PROPOCED.

Os recursos são descritos em todos os dez PPP analisados, divididos na maioria em recursos humanos, recursos materiais e recursos financeiros. Nestas descrições são também feitas análises das situações atuais dos recursos materiais e físicos, que contemplam toda a infraestrutura da escola como: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes.

A equipe escolar é detalhada nos recursos humanos, muitas vezes são colocados os nomes dos funcionários da gestão e da área administrativa, e o quantitativo da equipe docente separado por modalidades de ensino, áreas de conhecimento e turnos de trabalho (matutino, vespertino ou noturno).

Nos recursos financeiros a maioria das escolas colocam em seu PPP as verbas públicas que recebem como: PDAF (Programa de Descentralização de

Recursos do GDF); PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola do Governo Federal), do aluguel que recebem do espaço destinado para a lanchonete, pois todas as escolas possuem este espaço; e também dos eventos realizados pela escola para angariar recursos financeiros.

A escola *Gama* também descreve que seus recursos financeiros veem de doações de funcionários, contribuições da APAM (Associação de Pais e Mestres), de parceiros da escola e de rifas.

Sobre a infraestrutura, a escola *Eta* afirma que a área da escola é ampla, porém a área construída não atende às necessidades. Além disso, informa que a escola foi projetada para atender turmas de 35 alunos(as) cada, porém atendem atualmente 42 alunos(as) por sala.

A infraestrutura da escola *Alfa* é descrita também com análises de adequações ou inadequações, além de descrever o porquê estão inadequadas. A escola considera o tamanho das instalações inadequado por serem pequenos para atender às necessidades ou por falta de recursos materiais, como o laboratório de química.

A escola *Epsilon* informa que somente em 2010 os(as) alunos(as) desta instituição tiveram o direito ao lanche oferecido pelo governo, pois mesmo com um espaço cedido para lanchonete, a escola não tinha espaço para a cantina e para isso precisou abrir mão do auditório que considera um espaço importante para desenvolvimentos pedagógicos.

Percebe-se por estas descrições, a necessidade de mais funcionários, a precariedade das instalações físicas, às quais na maioria as escolas possuem espaços menores que a demanda, além dos altos custos com reparos necessários devido ao tempo de construção da maioria destas escolas.

Algumas dessas escolas afirmam que os materiais pedagógicos conseguem atender as necessidades dos professores(as), sendo sempre feito investimentos com materiais tecnológicos, como vídeo cassete digital (DVD) e televisores. Porém, a escola *Capa* afirma que os mapas utilizados nas disciplinas de história e geografia estão ultrapassados, não fornecendo solução para resolver o problema.

Outro fator em comum nos PPP é a afirmação de que é necessária realização de eventos na escola para angariar recursos financeiros para reformas, melhorias, compra de materiais. Os recursos recebidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal não são suficientes para cobrir os gastos anuais.

3.5 Organização Curricular

Quadro 7 – PPP que apresentam organização curricular (2010-2012)

ESCOLAS	Organização Curricular		
	Base Comum	Parte Diversificada	Projetos Extracurriculares
Alfa	1	1	44
Beta	1	1	14
Gama	1	1	28
Delta	1	1	27
Epsilon	1	1	22
Dzeta	1	1	3
Eta	1	1	11
Teta	1	1	11
Iota	1	1	12
Capa	1	1	20
TOTAL	10	10	192

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo pelo PROPOCED.

A organização curricular é descrita em todos os PPP analisados. Todos afirmam que obedecem ao currículo de base nacional comum e também parte diversificada. Este currículo pode ser encontrado na LDB de 1996 nos artigos 24, 25, 26, 27 e mais especificamente para o ensino médio, no artigo 36. Nestes artigos encontramos a obrigatoriedade de se trabalhar dentro do currículo a educação tecnológica, ciências, letras e artes, processo histórico, língua portuguesa, filosofia, sociologia e também a educação física.

Além disso, todas as escolas devem trabalhar a história e cultura afro-brasileira e indígena, sendo também previstas em todos os PPP. Alguns preveem este conteúdo como forma interdisciplinar, mas principalmente trabalhado dentro das

disciplinas de história e artes. Alguns PPP apresentam projetos extracurriculares, na maioria descritos como Semana da Arte e Cultura Afro-brasileira.

A organização curricular dos PPP segue em maioria o mesmo padrão, por terem como referência os mesmos documentos. O currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, na maioria dos PPP, é reforçado apenas que esta modalidade é destinada para os que não tiveram acesso/oportunidade durante a idade própria. Não pensando assim em uma formação específica, um currículo voltado para uma formação cidadã ou para o mercado de trabalho.

A escola *Dzeta* coloca no currículo de parte diversificada o ensino religioso, serviços voluntários incentivados dentro da escola e estudo de concepções de Direito como: estatuto da criança e adolescente, constituição do direito e da cidadania. Como esta escola trabalha desde o 5º ano do ensino fundamental ao 3º do ensino médio, além da EJA, busca descrever um pouco sobre a base curricular de cada etapa da educação básica.

No PPP da escola *Iota* afirma-se que a proposta pedagógica respeita o tempo e o jeito de aprender de cada aluno(a), mas não desenvolve o tema, pois não explica como pretende adaptar suas práticas para respeitar estas diferenças. Em sua base curricular também procura melhorar seus índices de aprovação no PAS e valorizar o meio ambiente, para diminuir os problemas do aquecimento global. Nesta proposta faltou embasamento teórico, estudo e detalhamento em seu PPP. Sua proposta curricular ficou vaga e subjetiva, não dando direcionamento aos docentes.

A escola *Gama* diferencia-se ao propor em seu currículo uma adequação da realidade da comunidade, mas sem deixar de atender às necessidades específicas dos(as) alunos(as), porém não fornece mais aprofundamento para direcionar os docentes. Sua parte diversificada constitui-se de projeto de criação literária e dos projetos interdisciplinares.

A escola *Beta* separa em seu PPP uma parte maior para a organização curricular, tentando ligar as diretrizes dos PCN de 2002 com sua missão e objetivos. Afirma que

o raciocínio deve prevalecer sobre a memorização e o conhecimento deve ser experimentado pelo aluno e não apenas transmitido a ele. O aluno deverá estar apto no domínio de competências e habilidades

que tornem possível a sua inserção na sociedade de forma crítica, produtiva e criativa (SEEDF, 2011, p.26).

A correlação entre a teoria e a prática é feita pelos projetos extracurriculares, onde se aborda questões de atualidades socioeconômicas, ambientais e culturais. Preocupação em preparar o(a) aluno(a) para a vida acadêmica e para os desafios do mercado de trabalho. A parte diversificada do currículo é separada para atender às necessidades da comunidade. O PPP desta escola afirma ainda que a responsabilidade da escola e do(a) professor(a) é oportunizar um planejamento dinâmico, contextualizado com a realidade e fundamentado teoricamente.

No PPP da escola *Alfa* é feita uma contextualização teórica sobre o que é currículo, explicando que este deve conter aspectos que contextualizem e deem intencionalidade às disciplinas e atividades. Afirma que o currículo desta escola “expressa identidade, diversidades e autonomia, relativa é claro. Fazer acontecer um currículo que espelhe os desejos e intenções da comunidade escolar” (SEEDF, 2008, p.75). Além da contextualização do currículo, a escola *Alfa* apresenta duas matrizes curriculares do ensino médio, uma do diurno e outra do noturno, colocando as disciplinas trabalhadas e a carga horário para cada ano.

Neste PPP também é colocado um quadro de desempenho acadêmico dos(as) alunos(as), separando o diurno e o noturno, dando o desempenho dos anos de 2005, 2006 e 2007. Neste desempenho são colocados os números de alunos(as) que abandonaram os estudos, foram aprovados com dependência, foram aprovados sem dependência ou foram reprovados. Neste quadro pode-se ver que o número de alunos(as) aumentou de 2005 para 2006, mas diminuiu de 2006 para 2007. E mesmo com a redução do número de alunos(as) em 2007 o número de reprovados aumentou, mas o número de abandono diminuiu proporcionalmente maior que a reprovação. A escola não faz qualquer análise ou interpretação dos dados apresentados, nem mesmo relaciona com suas metas e estratégias.

A organização curricular da escola *Teta*, além de afirmar que segue a LDB de 1996, também realizou uma pesquisa de opinião com a comunidade escolar para trabalhar no currículo da parte diversificada e de projetos extracurriculares.

Com esta pesquisa a escola percebeu duas demandas, a primeira é que o currículo da parte diversificada é visto como importante e que este deve ser reconhecido, prazeroso e que deve aprimorar as capacidades de expressão como: a oralidade, a parte escrita e também a corporal. Além também de trabalhar com temáticas variadas que relacionem as diversas áreas de conhecimento.

Outro fator importante visto na pesquisa da escola *Teta* é adaptar o currículo para atender aos alunos(as) com necessidades educacionais especiais. É afirmado como importante a formação de grupos de estudos, um tempo diversificado para desenvolver os elementos da avaliação e adaptação de técnicas e também de instrumentos que permitam verificar o aprofundamento e o enriquecimento do currículo.

Na escola *Eta* e na escola *Capa* a organização curricular é feita de acordo com a LDB de 1996, tendo uma pequena explicação teórica. A escola *Dzeta* afirma que tem o compromisso de mediar o conhecimento e que a organização curricular visa a permanência do(a) aluno(a) na instituição além de garantir a qualidade do ensino. Na escola *Dzeta* são oferecidos o ensino fundamental, o ensino médio e a EJA, com isto apresenta em seu currículo, descrito no PPP, um parágrafo sobre cada modalidade.

Segundo o PPP desta escola, o ensino fundamental tem o compromisso de desenvolver as potencialidade, a autorreflexão e o exercício consciente da cidadania. No ensino médio os conhecimentos são aprofundados e são introduzidos novos componentes curriculares que contribuam para a formação integral. Já a EJA é destinada aos que não tiveram oportunidade de estudar na idade própria, não tendo assim qualquer outro ponto sobre compromisso, ou currículo adaptado e/ou diferenciado.

A escola *Epsilon* afirma que a organização curricular atende às determinações da SEEDF e que cabe ao professor(a) e à escola transformar o que é proposto em ação. A escola propõe, na parte diversificada do currículo trabalhos como coral, coleta seletiva e rádio comunitária, além de oferecer oficinas, palestras e campeonatos na área de educação física. Uma das oficinas oferecidas pela escola é

maquiagem, que é aberta a toda a comunidade, buscando um entrosamento entre professoras, mães e alunas.

Todas as escolas apresentam dentro dos seus PPP projetos interdisciplinares. A quantidade de projetos varia muito, vão desde três projetos interdisciplinares oferecidos pela escola *Dzeta*, até 44 projetos oferecidos pela escola *Alfa*. Mas a média de projetos abordados nos PPP das escolas é de 19 projetos interdisciplinares.

Os projetos são programados para serem trabalhados alguns durante todo o ano letivo, outros planejados apenas para uma semana, e outros ainda pensados apenas para um único dia. Os projetos apresentados pela escola *Alfa* contam com uma pequena descrição do projeto e o responsável por este. Percebe-se que a maioria dos(as) professores(as) são responsáveis por pelo menos um projeto. Alguns são de responsabilidade do(as) alunos(as), mas afirmam que a direção e a coordenação pedagógica estão responsáveis em acompanhar e auxiliar no que for necessário.

Alguns projetos de algumas escolas são oferecidos por instituições parceiras, como por exemplo, a UnB. Na escola *Alfa* alguns alunos(as) da UnB oferecem um projeto semanal de matemática para os(as) alunos(as). Segundo os PPP, os projetos estão contextualizados com a realidade e com as necessidades da comunidade escolar, mas alguns também foram criados para atender as exigências da LDB de 1996, como a semana cultural da consciência negra, que é oferecida por seis escolas.

Na maioria das escolas há projetos de leitura e sobre o meio ambiente, vistos como importantes para a preparação para o vestibular e para a cidadania, respectivamente. Em alguns PPP como os das escolas *Capa*, *Iota*, *Eta*, *Dzeta* e *Beta*, os projetos interdisciplinares e/ou extracurriculares são apresentados com uma introdução, metodologia, objetivos e metas.

3.6 Avaliação

Quadro 8 – PPP que apresentam avaliação (2010-2012)

ESCOLAS	Avaliação		
	Institucional	Aprendizagem	Projeto Pedagógico
Alfa	1	1	-
Beta	1	1	-
Gama	1	1	-
Delta	1	1	-
Epsilon	-	1	-
Dzeta	-	1	-
Eta	-	-	1
Teta	1	1	-
Iota	1	1	1
Capa	1	1	1
TOTAL	7	9	3

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo pelo PROPOCED.

Em todos os PPP analisados encontramos uma parte voltada para a avaliação. Apresentam a avaliação de aprendizagem, avaliação institucional ou avaliação de projetos pedagógicos. A avaliação de aprendizagem é encontrada na maioria dos PPP, em 90% dos analisados, tendo também uma porcentagem grande, 70%, de escolas que incluíram em seus PPP a descrição da avaliação institucional. Já a avaliação de projetos pedagógicas é abordada em apenas 30% dos PPP analisados.

A escola *Eta* fala sobre a avaliação apenas dos seus projetos pedagógicos, e afirma que esta é feita de maneira processual, em reuniões semestrais para a correção de problemas e inserção de novas ações. Afirma também que os projetos e a instituição podem ser avaliados pelos discentes durante todo o ano letivo por intermédio de um formulário próprio da ouvidoria. Segundo a escola, os resultados desta avaliação são divulgados para toda a comunidade escolar.

A escola *Capa* destina dentro do PPP uma parte sobre avaliação de aprendizagem. Neste item faz um referencial teórico extenso, afirmando que a maioria dos(as) professores(as) desta escola utilizam a avaliação como maneira punitiva, conforme já descrito dentro da parte histórica do corpo docente. A escola busca, por intermédio deste estudo teórico, mudar a percepção de alguns professores(as), a visão e a forma de utilizar a avaliação dentro da sala de aula.

Segundo este PPP, a escola, mais especificamente a gestão desta escola, percebe a avaliação como um processo relacionado com a aprendizagem, que oferece dados para mostrar ao professor(a) se os(as) alunos(as) estão aprendendo um determinado conteúdo. A escola apresenta vários tipos de avaliação assim como críticas da maioria destas. A escola tem como objetivo mudar a visão dos(as) professores(as) sobre a utilização da avaliação, mas afirma que sabem “que não se muda da noite pro dia a prática pedagógica dos professores” (SEEDF, 2010g, p. 20), mas que no processo de formação continuada feito pela coordenação pedagógica, é possível negociar com os(as) professores(as) estas novas teorias de avaliação.

A parte de avaliação da escola *Capa* é densa e com muitos “vai e vem” da história da avaliação, com muitos referenciais teóricos e com várias críticas ao sistema avaliativo utilizado não só na escola, mas também nas provas externas, como vestibulares. Apesar de criticar esta avaliação comparativa entre os(as) alunos(as), a escola aplica provas bimestrais que buscam preparar para o PAS, para o ENEM, vestibulares e concursos, principalmente por tratar-se de um objetivo definido pela escola. Esta é uma das contradições encontradas no PPP desta escola.

A escola *Capa* também aborda no seu PPP a avaliação dos seus projetos e avaliação interna, que afirma ser um processo contínuo no qual obtém informações sobre a sua própria realidade. A avaliação dos projetos é descrita dentro da maioria destes, juntamente com a descrição do projeto com metas, atividades, introdução e justificativa.

A escola *Iota* também apresenta em seu PPP a avaliação institucional, de aprendizagem e dos projetos pedagógicos. Segundo o documento, a avaliação da

instituição é feita por intermédio de questionários, debates, reuniões envolvendo a comunidade escolar. A avaliação de aprendizagem é feita de forma global, ampla e múltipla com o objetivo dos(as) professores(as) verificarem o desenvolvimento dos(as) estudantes no processo ensino aprendizagem.

A avaliação é feita por meio de registros de desempenho em cinco dimensões: diagnóstica, processual/contínuo, cumulativo, participativo e interdisciplinar. Segundo a escola, a avaliação identifica as dificuldades no dia a dia. A avaliação dos projetos pedagógicos ocorrerá no decorrer do ano letivo, de maneira aberta. O conselho de classe também serve para avaliar o rendimento dos(as) alunos(as), nele são avaliados os desempenhos coletivos e incentivos aos estudantes destaques. A escola *Iota* afirma que o conselho de classe é importantíssimo no processo educativo para reavaliar os rumos da escola no quesito ensino-aprendizagem.

Na escola *Dzeta* a avaliação é formativa que, segundo o PPP, permite o desenvolvimento de estratégias para melhorar a aprendizagem e propiciar a participação e a auto avaliação. Há também uma nota de dois pontos em todas as disciplinas, designadas para o desempenho, sendo que depende de cada aluno(a) manter esta nota, ou então ter descontos ao longo do bimestre. Esta nota está relacionada à frequência, cumprimento das tarefas, disciplina e comportamento. A perda de pontos em um dos itens acarreta a perda dos dois pontos na nota de desempenho.

A avaliação da escola *Epsilon* segue aspectos quantitativos e qualitativos, é processual, contínua e abrangente. É dividida em cinco pontos para notas em provas e testes e cinco pontos para seminários, tarefas, frequência e trabalhos. O conselho de classe ocorre bimestralmente tendo como foco traçar diretrizes pedagógicas e meios para promover a melhoria do desempenho dos(as) estudantes.

Na escola *Gama* a avaliação também é processual e contínua. Segundo o PPP, a cada assunto concluído é feita uma avaliação pelo(a) professor(a) e, caso o retorno seja negativo, este retornará ao assunto. Para aqueles que não atingiram notas satisfatórias o(a) professor(a) irá submetê-los a novos instrumentos de avaliação. A escola também realiza uma prova bimestral para proporcionar uma

avaliação interdisciplinar e contextualizada. Assim como a escola *Epsilon*, as notas são divididas em 50% para provas e testes e 50% para as demais tarefas feitas em sala de aula.

A escola *Beta* tem sua avaliação de forma sistematizada, oferecendo critérios para o(a) professor(a) planejar as atividades e situações que possibilitem o sucesso do educando. O objetivo da avaliação é melhorar as práticas educativas e evitar a função classificatória da avaliação, que segundo a escola *Beta* oprimem e impedem o crescimento, “servindo de mecanismos mediadores da reprodução e conservação da sociedade e disciplinadora das condutas sociais” (SEEDF, 2011, p.28).

Segundo a escola *Beta* a avaliação também é diagnóstica, formativa interdisciplinar, participativa, processual e contínua. Ela é adotada segundo as diretrizes da SEEDF, valorizando a formação global do cidadão. A escola também afirma que a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias não adotará a avaliação interdisciplinar “de acordo com a visão de seus respectivos professores” (SEEDF, 2011, p.29), mas sim o modelo tradicional de avaliação, sendo feita por disciplina.

Na parte de avaliação, a escola *Delta* também é direcionada segundo a avaliação recomendada pela SEEDF (*apud* SEEDF, 2010c), sendo processual, contínua, interdisciplinar e contextualizada. Segundo o PPP, as práticas de ensino e de avaliação são determinadas para a aprendizagem efetiva e que a evasão e a repetência também têm relação com os mecanismos de avaliação. Para realizar a avaliação, a escola acredita na necessidade de compreender o(a) aluno(a) e sua singularidade e desta ser utilizada como ferramenta em sala de aula para identificar problemas, encontrar soluções e corrigir direcionamentos.

A escola *Delta* também anexou, no PPP, as diversas formas de avaliar os(as) alunos(as), fazendo uma descrição metodológica de como e para que utilizar determinadas avaliações. Neste anexo há vários métodos avaliativos como: seminários, debates, colóquios, provas, murais, oficinas. Há uma descrição de como fazer, os materiais necessários, porque e para que utilizar um determinado método avaliativo.

A avaliação da escola *Teta* tem como parâmetro a LDB de 1996, os PCN de 2002, o regimento escolar e as diretrizes da SEEDF, e afirma que os instrumentos de avaliação são utilizados de maneira contínua, formativa e também se como auto avaliação. Informa que a avaliação será sempre acompanhada pela gestão e pela coordenação pedagógica.

Importante ressaltar que a não realização das aprendizagens esperadas, muitas vezes não é problema do aluno, mas tem suas origens no problema do próprio sistema educacional, que precisam ser solucionados e identificados. (SEEDF, 2011, p.10)

A escola informa realizar três reuniões semanais e encontros pedagógicos bimestrais, onde é feito um levantamento dos resultados da avaliação. A análise crítica dos resultados é apresentada para a comunidade escolar por meio de uma análise de dados apresentando gráficos e estatísticas dos desempenhos dos(as) alunos(as).

No PPP da escola *Alfa*, a avaliação também é densa, sendo relatada a importância da avaliação e que esta envolve, mesmo que indiretamente, todos da comunidade. A escola realizou em um encontro pedagógico palestras e debates sobre as práticas avaliativas, separando os(as) professores(as) em grupos para elaborar propostas de avaliação. As discussões foram abertas a todos, gerando debates e esclarecimentos, a respeito das avaliações nas disciplinas e áreas de conhecimento, avaliação processual, recuperação paralela, conselho de classe e a avaliação institucional.

A escola descreve as discussões e esclarecimentos acerca dos itens acima citados. Além disso, apresenta alguns resultados dos debates onde “a equipe acredita que deve haver um investimento maior de todos... para que o trabalho escolar possibilite melhor aproveitamento durante o ano letivo” (SEEDF, 2008, p.82). Deve-se considerar a participação no PAS, ENEM, vestibulares. Também afirma que a avaliação deve ser acompanhada e ter os resultados divulgados.

3.7 Metas e Estratégias

Quadro 9 – PPP que apresentam metas e estratégias (2010-2012)

ESCOLAS	Metas	Estratégias
Alfa	-	-
Beta	-	-
Gama	1	1
Delta	-	-
Epsilon	-	-
Dzeta	1	-
Eta	-	-
Teta	1	-
Iota	1	-
Capa	1	1
TOTAL	5	2

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo pelo PROPOCED.

Das escolas analisadas, cinco apresentam metas e duas apresentam estratégias. As metas são importantes para que a escola organize ao longo do ano atividades que permitam alcançar os objetivos traçados. E as estratégias permitem direcionar o alcance das metas estipuladas.

A escola *Capa* apresenta metas e estratégias classificando-as como de curto, médio ou longo prazo, juntamente com as metas ela também define as estratégias. São oito metas de curto prazo, oito de médio prazo e quatro de longo prazo.

Das metas classificadas a longo prazo, três estão relacionadas a melhorias de infraestrutura, e uma é a constituição de uma rádio comunitária, que será aberta para expressão de todos os habitantes da região, seguindo uma programação pluralista. Estas metas de longo prazo requerem maiores aportes financeiros, sendo definido que estes recursos serão obtidos por intermédio do dinheiro enviado pela SEEDF, por doações e com parcerias com instituições privadas.

As outras metas de médio e curto prazo, estão relacionadas a diferentes aspectos, mas com o fim de melhorar a qualidade de ensino. Com isso envolve a redução de repetência, compra de materiais pedagógicos e eletrônicos, e também melhoria do acervo da biblioteca.

Outra escola que apresenta estratégias em seu PPP, é a escola *Gama*, que, juntamente com as metas, descreve atividades propostas pela comunidade escolar, com a finalidade de alcançar as metas traçadas. As metas estão divididas em pedagógicas, administrativas e financeiras, o qual são consideradas fundamentais para o bom andamento do processo educativo, principalmente o desenvolvimento pedagógico.

As metas das cinco escolas estão na maioria relacionadas com a melhoria dos índices de aprovação, reduzir repetência e evasão. Além disso, sobre as práticas pedagógicas, coloca-se a meta de aumentar a prática interdisciplinar. A escola *Dzeta* coloca também como meta adaptar o currículo para os(as) alunos(as) do noturno, mas não coloca o que pretendem adaptar, como e nem quando. Percebe-se uma maior preocupação, na maioria, em atender aos índices cobrados pela Secretaria de Educação como: diminuir a evasão e a repetência e melhorar os índices de aprovação da escola e nos processos externos (PAS, ENEM e vestibulares).

Ao longo dos documentos dos PPP das dez escolas analisadas são encontradas afirmações de alguns problemas enfrentados pela escola, como: falta de recursos financeiros, materiais e humanos; problemas na infraestrutura; espaços pequenos para atender a demanda. Mesmo assim, na análise das metas e estratégias apenas 50% das escolas descreveram em seus PPP planos para melhorar alguns pontos considerados falhos. A escola deixa de utilizar de sua autonomia, por meio deste documento, para traçar maneiras de melhorar e atender às necessidades da comunidade escolar.

3.8 Gestão Institucional

Dos dez PPP analisados, cinco falam sobre a gestão institucional. Sendo que três escolas, *Beta*, *Delta* e *Teta* dividem este tópico em três: gestão administrativa, gestão pedagógica e gestão financeira. Apontando nestes itens algumas atividades a serem desenvolvidas e a importância de cada setor para o desenvolvimento das atividades da escola.

Quadro 10 – PPP que apresentam gestão institucional (2010-2012)

ESCOLAS	Gestão Institucional
Alfa	1
Beta	1
Gama	-
Delta	1
Epsilon	-
Dzeta	-
Eta	-
Teta	1
Iota	-
Capa	1
TOTAL	5

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo pelo PROPOCED.

A escola *Delta* diferencia-se ao descrever a gestão pedagógica, que além de ser composta pelos coordenadores pedagógicos, eles também elegem anualmente um professor responsável por cada área de conhecimento, para que possa dar suporte aos outros(as) professores(as) em assuntos administrativos, pedagógicos e disciplinares. Afirmam que as decisões tendem a atender as necessidades da coletividade, sempre embasadas nas políticas públicas da SEEDF. Além disso faz um breve parágrafo afirmando que a equipe gestora tem o compromisso de estimular a participação.

No PPP da escola *Beta* há um parágrafo afirmando que a área pedagógica tem prioridade sobre os demais. Os(as) professores(as) podem utilizar

os horários de coordenação individual para cursos de formação continuada, desde que apresentem um comprovante das horas.

Na escola *Teta* a gestão administrativa é dividida em várias metas, como de recursos materiais e humanos, além da meta para o conselho de classe. Segundo este documento, as metas são propostas com a finalidade de melhorar o desempenho acadêmico e que para isso é necessário reflexão e soluções de problemas específicos. Sobre a gestão pedagógica, há a descrição de que os profissionais deste setor têm a responsabilidade da parte final do ensino ministrado, abrangendo questões gerenciais e pedagógicas. Além disso afirma que a gestão pedagógica deve considerar o papel do diretor na condução do processo educacional.

Já as escolas *Alfa* e *Capa* fazem uma descrição sobre a gestão eleita na escola, seus princípios, suas preocupações e aspirações. A escola *Alfa* afirma que deve garantir a democracia como um princípio fundamental. A equipe gestora empenha-se em realizar uma gestão colegiada, o qual garanta a participação de toda a escola, buscando atingir uma mobilização para gestão democrática plena nesta escola e em toda a educação do DF.

No PPP da escola *Capa*, a respeito da gestão institucional, mais uma vez é afirmado que a equipe gestora baseia-se nos métodos freirianos e nos pilares de Jacques Delors (*apud* SEEDF, 2010g). Afirma que a gestão é composta por professor(as) preocupados na promoção de um ensino de qualidade, na prática da cidadania e no desenvolvimento psicológico e social do educando. Além disso busca fornecer uma educação de transformação social, que contrapõem-se ao modelo atual que, segundo este documento, é um modelo gerador de desigualdades e exclusão “... que impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal” (SEEDF, 2010g, p.39).

A escola *Capa* aspira também estabelecer novo paradigma de gestão e de práticas pedagógicas:

que levem a instituição escolar a transgredir a chamada ‘educação tradicional’, cujo conteudismo de inspiração positivista está longe de corresponder às necessidades e aos anseios de todos os que participam do cotidiano escolar (SEEDF, 2010g, p.40).

Importante conhecer um pouco mais da gestão e das metas propostas por elas, para compreender mais sobre a missão da escola e como a escola propõem-se a alcançá-las. Nem todas as escolas colocaram informações adicionais sobre a direção. Apenas em duas escolas são expostas as metas principais da equipe gestora, complementando com os objetivos e metas da escola, apresentados anteriormente.

CAPÍTULO IV – IDEOLOGIA E UTOPIA EM PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS

Constata-se que os projetos políticos-pedagógicos (PPP) analisados são fundamentados em documentos legais vigentes e em teorias pedagógicas. A fundamentação legal ancora-se na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.393/1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo de Educação Básica do Distrito Federal. Os principais escopos teórico-metodológicos científicos que fundamentam os PPP são os Quatro Pilares da Educação de Jacques Delors⁷ e Paulo Freire (1921-1997).

Importante frisar que Paulo Freire, em seus métodos de ensino, incentivava a autonomia do(a) aluno(a) em fazer, criar e aprender, Já Delors, por meio dos quatro pilares da educação, reforça a ação do aprender, muito mais do que o fazer. Percebe-se que, mesmo com esta diferença entre os dois teóricos, as escolas fundamentam-se em seus PPP em momentos diferentes duas teorias contrárias, não podendo identificar a real prática escolar destas instituições de ensino.

Verificou-se que os PPP analisados incorporam princípios e valores presentes nos instrumentos normativos e nas teorias científicas, incidindo muito pouco em componentes ideológicos. Foram detectados os seguintes princípios norteadores que não podem ser considerados, de todo, componentes ideológicos: a) educação como força de mudança social; b) escola como instituição capaz de diminuir desigualdades sociais; c) participação comunitária como meio de resolução de conflitos e; d) ciência como guia de ações humanas. O principal componente utópico encontrado nos projetos políticos-pedagógicos analisados é a democracia como valor.

⁷ Baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, realizada em 1996, sob a autoria e organização do político Jacques Delors, que propõe uma educação voltada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Quadro 11 – PPP que apresentam componentes ideológicos e utópico (2010-2012)

ESCOLAS	COMPONENTES IDEOLÓGICOS				COMPONENTE UTÓPICO
	Educação como força de mudança social	Escola como instituição capaz de diminuir desigualdades sociais	Participação comunitária como meio de resolução de conflitos	Ciência como guia de ações humanas	Democracia como valor
Alfa	1	1	1	1	1
Beta	1	1	1	1	-
Gama	1	1	1	-	1
Delta	1	-	1	1	1
Epsilon	-	-	-	1	1
Dzeta	-	-	1	-	1
Eta	1	1	1	1	1
Teta	1	1	1	-	1
Iota	1	1	1	-	-
Capa	1	1	1	1	1
TOTAL	8	7	9	6	8

Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo pelo PROPOCED.

4.1 Educação como força de mudança social

Nos PPP analisados encontramos que a missão da maioria das escolas é formar cidadãos críticos e atuantes, formar os(as) alunos(as) para a vida e consequentemente formá-los para o mercado de trabalho. Segundo Sobral (1980) a educação possibilita ao indivíduo uma ascensão social com sua inserção no mercado de trabalho e com a visão de que a escola prepara-os para esta função, ela é vista como investimento para contribuir com a formação profissional, sendo considerada um investimento.

Vários países afirmam que a educação é um dos fatores mais importantes para a ascensão social. Mas Mannheim (*apud* SOBRAL, 1980) afirma que a educação é concebida “como uma ‘técnica social’, um instrumento imprescindível para formar cidadãos democráticos, que permitam o funcionamento de uma sociedade democrática planejada” (SOBRAL, 1980, p.19).

Percebe-se que a educação modifica os critérios de alocação dos indivíduos, mas mantém as desigualdades existentes, proporcionando uma falsa mudança social. A escolarização é vista como instrumento para reduzir as desigualdades, mas esta ideia “dá uma noção falsa de que as desigualdades de renda são diretamente ligadas às diferenças de qualificação” (SOBRAL, 1980, p.41). Esta concepção ideológica é utilizada para que se acredite que a educação é um instrumento eficaz para obtenção de uma sociedade harmônica e menos desigual, garantindo assim a manutenção da sociedade existente.

Nos PPP analisados encontramos a educação como força de mudança social em 80% dos documentos, afirmando que a escola busca, em sua formação, transformar a realidade social. Encontra-se em alguns PPP esta afirmação. Podendo serem citadas algumas.

Na escola *Teta* encontramos em sua missão a descrição de que esperasse atingir

o objetivo primordial de existirmos como escola e educadores, que é formar um cidadão capaz de formular e lidar com propostas transformadoras para a realidade, promovendo assim a construção de uma sociedade que cultive valores altruísticos (próspera, justa, fraterna, solidária e igualitária). (SEEDF, 2010e, p.5)

A escola *Eta* afirma em seus fundamentos teórico-filosóficos, princípios norteadores, que “busca-se um ensino capaz de formar cidadão que interfiram criticamente na realidade para transformá-la” (SEEDF, 2010a, p.24).

No PPP da escola *Alfa* afirma-se também dentro dos princípios norteadores que a escola busca em suas práticas que a comunidade não tenha medo do Estado

aprenda a exigir dele as condições para a superação de suas necessidades em nome da liberdade que almeja. Uma cidadania crítica, na qual não há o desejo de subordinar o outro, mas de juntos construirmos uma nova sociedade, rumo a uma outra socialização. (SEEDF, 2008, p.32)

Nestas citações percebemos o componente ideológico por afirmarem que a escola tem como objetivo formar o(a) aluno(a) que mude a realidade social atual.

Com a crença de que a educação poderá fornecer aos educandos a mudança da realidade existente.

4.2 Escola como instituição capaz de diminuir as desigualdades sociais

A escola segundo Veiga (2011) “é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (VEIGA, 2011, p.16). Como instituição utilizada também para convívio social e troca de experiências, a escola tende a refletir uma complexidade inerente ao contexto que está inserido. Assim como refletir as diversas situações encontradas dentro desta sociedade complexa, por meio das atitudes dos(as) alunos(as), dos(as) professores(as), da gestão, em seus programas e planos.

Na sociedade dividida em classes, Santos (1980) afirma que os princípios que norteiam os processos de ensino, geralmente, têm sua programação referenciada a classe dominante, “difícilmente a educação formal encontra-se voltada para os interesses das classes populares que se constituem na maioria” (SANTOS, 1980, p.21). A escola, vista como um aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, *apud* SANTOS, 1980), atua no sentido de propagar, inculcar e impor nos indivíduos a ideologia da classe dominante.

Este componente ideológico é encontrado em 70% dos PPP, de dez analisados, podendo ser percebido nas afirmações de algumas escolas. Como a escola *Capa* que apresenta que a gestão atual tem compromisso com

a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social, espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros, contrapondo-se ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera das políticas educacionais de inspiração neoliberal. (SEEDF, 2010g, p.39)

No histórico a escola *Alfa* afirma que busca a “formação do cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária” (SEEDF, 2008, p.13). Outra escola que também afirma que a

educação deve construir uma sociedade mais justa e solidária é a escola *Gama*, quem tem esta educação como objetivo.

Este componente ideológico subjacente nos PPP analisados está muitas vezes interligado com o componente ideológico de mudança social, porém nestas afirmações percebe-se a crença de que a educação oferecida pela escola pode e deve resolver os problemas de desigualdade social. Não se leva tanto em consideração a transformação da sociedade, mas assume-se o compromisso de tornar o mundo mais justo e solidário.

4.3 Participação comunitária como meio de resolução de conflitos

Nas décadas de 1980 e 1990, com a reformulação da Constituição Federal de 1988 (CF88) e a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) em 1996, o debate em volta da participação, da autonomia e descentralização da escola ganhou força com a criação e defesa da gestão democrática. Com isso a escola ganha autonomia para criar seus planos pedagógicos, sua identidade e suas ações por intermédio do projeto político-pedagógico (PPP).

Voltada aos princípios da gestão democrática, a escola busca a participação da comunidade escolar nas decisões e na formulação de sua identidade, missão, objetivos. Segundo Ferreira (2011) o conceito de participação está interligado ao processo de intervenção nas deliberações e procedimentos de uma organização/instituição de diferentes maneiras, podendo influenciar nas decisões ou ainda modificar sua execução.

A luta pela liberdade e igualdade têm várias marcas ao longo da história e a participação é vista como um ato de liberdade e um momento de igualdade, em que o que expressamos é aceito pelos outros, mesmo sendo de pequeno ou grande poder. Estas conquistas são vistas por Ferreira (2011) como algo necessário pelas classes dominantes em “ceder algum dos seus poder (sic) para continuarem a ter poder” (FERREIRA, 2011, p.102).

Dentro dos PPP analisados, encontramos em 90%, o componente ideológico da participação comunitária vista como meio de resolução de conflitos. Percebe-se por meio de algumas afirmações feitas pelas escolas em seus projetos de que a participação é primordial para resolver as dificuldades enfrentadas dentro da escola, buscando promover e aumentar a participação de todos(as).

A escola *Capa* afirma em relação a participação de que uma de suas principais preocupações é de sua capacidade de conscientizar os(as) alunos(as) de sua responsabilidade em melhorar a cidade onde estes “passem a protagonizar o desenvolvimento da cidade, nas lutas por melhores condições para suas quadras, seu bairro, sua rua” (SEEDF, 2010g, p.8).

Já a escola *Gama* afirma em seu PPP que ela “trabalha constantemente no sentido de provocar a participação da comunidade escolar, no sentido de solucionar os problemas mais imediatos” (SEEDF, 2010f, p.21). E a escola *Alfa* descreve que “a contribuição fundamental da escola pública é, portanto, a construção de uma cidadania participativa que se dá de forma permanente e coletiva” (SEEDF, 2008, p.28).

Estas afirmações são vistas como componente ideológico de participação como meio de resolução de problemas, por acreditarem na efetividade da participação para mudar e contribuir com a sociedade, colocando assim a responsabilidade das pessoas, ao terem como direito de participar o dever em participar e proporcionar melhorias dentro do seu grupo social.

4.4 Ciência como guia de ações humanas

A evolução da ciência ao longo dos séculos criou a concepção de que a ciência é capaz de resolver os problemas da sociedade de maneira lógica e racionalizada. Segundo Shwartzman (2008), esta concepção traz a visão de que a ciência está de um lado, mais elevado de pensamento, e do outro encontra-se apenas a ignorância e o atraso.

A ciência e a tecnologia ganharam força dentro dos diversos grupos sociais, sendo vista como uma forma apropriada e assertiva de explicar o mundo.

Em sociedades divididas em classes sociais a crença no poder da ciência como possibilidade de resolução de problemas sociais perpassa os diversos segmentos sociais (SHWARTZMAN, 2008).

Esta concepção ideológica é encontrada em 60% de escolas com os PPP analisados neste trabalho. Afirmam que a educação voltada para a formação de cidadãos atuantes deve proporcionar ensinamentos de procedimentos científicos. Desta maneira acredita-se que os questionamentos do mundo e dos problemas podem ser melhor respondidos e solucionados.

Nos objetivos da escola *Delta* afirma-se que a escola busca “evidenciar através do domínio dos fundamentos científicos-tecnológicos, a importância da pesquisa e do avanço das ciências, no sentido de responder aos desafios e questionamento do mundo moderno” (SEEDF, 2010c, p.8).

A escola *Epsilon* apresenta em seus princípios norteadores a importância em construir o conhecimento científico que avance cada vez mais na resolução de problemas e de desafios, afirmando ainda dentro dos princípios epistemológicos que

a tarefa que se propõe é de desenvolver nos alunos suas habilidades, capacitando-os a internalizar, a analisar e a sintetizar seus conhecimentos científicos avançando dentro e fora de seu meio cultural, provocando uma postura de autonomia de seu cotidiano. (SEEDF, 2010d, p.5)

Encontra-se então a crença que a ciência é importante para a formação do(a) aluno(a), que como cidadão participativo, crítico e atuante necessita para agir e refletir de maneira racional e lógica. Proporcionando um conhecimento do mundo e respostas racionais dos problemas e dos desafios encontrados.

4.5 Democracia como valor

A democracia é apresentada como componente primordial para se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, sendo vista como importante para que se mude não só a gestão da escola, como também a educação, a política, mas principalmente a sociedade. A democracia é afirmada como um desejo de alcançar e de ser aplicada nas diferentes instituições sociais.

O componente utópico da democracia como valor é encontrado em 80% dos PPP analisados, apresentado principalmente pela escola *Alfa* que afirma que a democratização reage contra as perspectivas neoconservadores na sociedade capitalista atual. Afirma que o espaço da escola pode se reconstruir por intermédio da efetivação da democratização. Além disso, a escola *Alfa* garante que a democracia é defendida dentro da escola e que “não há ilhas de democracia, é necessário que esta seja uma prática em todas as escolas” (SEEDF, 2008, p.89).

A maioria das escolas analisadas afirmam em seus PPP que a democracia é fator primordial para melhorar a escola e para formar cidadão críticos e atuantes. Descreve que o princípio da democracia deve ser valorizado dentro da escola. A escola *Teta* afirma que a escola “é uma instituição muito importante, senão primordial para a democracia” (SEEDF, 2010e, p.14).

A escola *Delta* tem como princípio ético/político “desenvolver as capacidades e as habilidades voltadas para uma participação responsável e solidária na sociedade, através de uma prática democrática, visando o pleno exercício da cidadania” (SEEDF, 2010c, p.8).

O componente utópico da democracia como valor está subjacente na maioria dos PPP analisados, o que não é surpresa, uma vez que estes estão fundamentados em teorias científicas e em documentos legais que adotam a democracia como valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa baseou-se na análise de dez projetos políticos-pedagógicos (PPP) das escolas públicas de ensino médio situadas no Distrito Federal, a fim de identificar ideologias e utopias subjacentes nestes documentos. O PPP, por se tratar de um documento orientador para a prática pedagógica e delinear a identidade da escola, pode apresentar ideologias e utopias daquela comunidade escolar, e por este motivo tem importância para a escolha de análise neste trabalho. A análise destes documentos permitiu identificar quais componentes ideológicos e utópico contemplam nestes documentos escritos por cada escola.

Para realizar a análise de conteúdo foi necessária dividir oito eixos norteadores, que são: a) histórico; b) princípios norteadores; c) missão e objetivos; d) recursos; e) organização curricular; f) avaliação; g) metas e estratégias; h) gestão institucional. A descrição e análise destas categorias permitem identificar, por meio do método indutivo e da análise de conteúdo a relação do pensamento daquela escola com o pensamento ideológico e/ou utópico.

Segundo Mannheim (1976) o pensamento individual está relacionado com o pensamento do grupo em que o indivíduo está inserido, afirmando que o pensamento está determinado socialmente, de acordo com o grupo em que está inserido e não por desejos individuais. Desta maneira Mannheim (1976) busca analisar a ideologia e utopia baseados no pensamento do grupo, de uma classe social, procurando distinguir o estilo de pensamento. A análise de conteúdo do PPP baseou-se na concepção de ideologia de Mannheim (1976), o qual busca compreender o pensamento daquele grupo, apontando ideologias e utopias subjacentes neste documento escrito pelas escolas.

O PPP procura organizar o trabalho pedagógico e nortear a comunidade escolar em suas atividades que atinjam os compromissos definidos coletivamente. Para isso é necessário seguir uma estrutura e descrever finalidades, estruturar a organização curricular e determinar a avaliação deste trabalho, entre outros pontos importantes apontados por Veiga (2011). A análise destes documentos coletados segue por intermédio do conceito de ideologia de Mannheim (1976) que o relaciona

ao contexto social. As concepções ideológicas e utópicas fornecem uma base para o ceticismo e podem ser utilizadas para evitar armadilhas que o nosso pensamento poderia levar.

A metodologia utilizada foi o método indutivo que permite, por meio da observação, análise e relação, induzir uma verdade geral. O método indutivo é o mais apropriado para este trabalho por se tratar de uma análise amostral, mas não deixa de ter validade, pois se trata de um método científico que busca objetividade e pode ser verificado. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, que permite, por intermédio da categorização, sistematizar as ideias, quantificar os dados e comparar os resultados.

Com a análise dos dez PPP coletados constatou-se que estes estão fundamentados em documentos legais e em teorias pedagógicas. Como fundamentos legais encontrou-se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo de Educação Básica do Distrito Federal. Este fato torna-o um documento mais orientador e normatizador do que ideológico e utópico. Entretanto, foi detectado alguns componentes ideológicos e um componente utópico.

Nos documentos mencionados ressaltam como principais componentes ideológicos a crença na força da educação para mudar a realidade social, a crença no poder da escola para diminuir desigualdades sociais, a crença de que a participação comunitária é o meio para se resolver conflitos e a crença no conhecimento científico, do qual a escola é tempo de difusão como transformador. O componente utópico que mais se destaca no conteúdo dos PPP é a democracia como valor.

Percebeu-se que os componentes ideológicos subjacentes nos PPP analisados relacionam-se com a crença de que a educação oferecida na escola pode resolver os problemas da sociedade. Afirmam que a escola tem como missão, objetivos e/ou princípios em formar um cidadão que atue de maneira crítica e que transforme o mundo atual, de maneira democrática e apoiado em conhecimentos racionais. Esquecem-se na maioria de mencionar que a mudança social não está

apenas nas mãos da escola, que a educação fornecida por ela não pode, sozinha, mudar a realidade atual e transformar a sociedade.

Pode-se também encontrar outros componentes ideológicos nos PPP analisados, porém não foram explorados neste trabalho, podendo ser melhor aprofundado em um trabalho posterior de pesquisa mais detalhada. Os componentes ideológicos também identificados são: a crítica como ação política e pedagógica, o marxismo como teoria científica que norteiam ações políticas pedagógicas, a dialética preconizada como método verdadeiro de investigação social e a formação cidadã.

A análise destes documentos busca mostrar que o pensamento daquela comunidade está relacionado com a sociedade em que está inserida, apresentando componentes ideológicos e utópicos deste grupo. Na análise percebe-se a construção do PPP focado mais nos fundamentos legais, perdendo muitas vezes a oportunidade de utilizar o projeto político-pedagógico de maneira autônoma e que procure relacionar com a realidade e necessidades da comunidade que atende. Segundo Silva (2003) “se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática” (SILVA, 2003, p.299). Além de revelar quem é a comunidade escolar, seus desafios e suas conquistas, o projeto político-pedagógico revela os componentes ideológicos e a utopia da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº CEB 15/98**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 20 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. 581p.

CARVALHO, Sônia Maria. **Disciplina e controle**: o projeto político-pedagógico em cinco tempos e espaços. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR, 2007. (dissertação de mestrado, 161 p.).

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 39. ed. São Paulo/SP, 1995. 125p.

CLAYES, Gregory. **Utopia: a história de uma ideia**. Tradução Pedro Barros. São Paulo: Edições Sesc, 2013. 224p.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As Belas Mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 12 ed. São Paulo/SP: Moraes, 1978. 200 p.

DISTRITO FEDERAL. **Administrações Regionais**. Disponível em: <<http://www.districtofederal.df.gov.br>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

FERREIRA, Henrique da Costa. A participação: ilusão, ideologia ou possibilidade? *In*: CARDONA, Maria João; MARQUES, Ramiro. **Da autonomia da escola ao sucesso educativo**. Chamusca/PT: Cosmos, 2011. p.75-109.

GOULD, J. Ideologia. *In*: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro/RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 570-71.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2013. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

LARRAIN, Jorge. Ideologia. *In*: BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Editor, 1983. p. 183-86.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. 116p. (Série Cadernos de Gestão, Vol. I).

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. 3. ed. Tradução Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro/RJ: Zahar Editores, 1976. 330 p.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2011a. 314p.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2011b.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2011c. 277 p.

OUTHWAITE, William. Esfera Pública. *In*: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do Pensamento Social do século XX**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Editor, 1996. p. 257.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *In*: **Educação & Sociedade** [24 (83): 577-97, ago. ISSN 0101-7330]. São Paulo/SP: Cortez/Campinas: Unicamp-Cedes, 2003.

SANTOS, Hélio Jorge dos. **Educação e Ideologia**. Perspectivas [3:19-28]. São Paulo, 1980.

SCHWARTZMAN, Simon. Ciência, Tecnologia, Tecocracia e Democracia. *In*: _____. **Ciência, Universidade e Ideologia**: a política do conhecimento. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Ciências Sociais, 2008. p. 07-17.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Proposta Pedagógica**: CEAN – Centro de Ensino Médio Asa Norte. Brasília/DF: SEEDF, 2008. 93p. (digio).

_____. **Proposta Pedagógica**: CED 02 – Centro Educacional 02 de Taguatinga. Brasília/DF: SEEDF, 2010a. 76p. (digio).

_____. **Proposta Pedagógica**: CED VALE DO AMANHECER – Centro Educacional de Planaltina. Brasília/DF: SEEDF, 2010b. 44p. (digio).

_____. **Proposta Pedagógica**: CEM 01 – Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Brasília/DF: SEEDF, 2010c. 58p. (digio).

_____. **Proposta Pedagógica:** CEM 01 – Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá. Brasília/DF: SEEDF, 2010d. 13p. (digio).

_____. **Proposta Pedagógica:** CEM 01 – Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião. Brasília/DF: SEEDF, 2010e. 15p. (digio).

_____. **Proposta Pedagógica:** CEM 02 – Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia. Brasília/DF: SEEDF, 2010f. 58p. (digio).

_____. **Proposta Pedagógica:** CEM 417 – Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria. Brasília/DF: SEEDF, 2010g. 128p. (digio).

_____. **Proposta Pedagógica:** CED 03 - Centro Educacional 03 de Brazlândia. Brasília/DF: SEEDF, 2011. 68p. (digio).

_____. **Proposta Pedagógica:** CEM 304 – Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia. Brasília/DF: SEEDF, 2012. 68p. (digio).

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *In: Cadernos CEDES* [23 (61): XX, ISSN 0101-3262]. Campinas/SP: Cortez/Cedes, 2003.

SOBRAL, Fernanda. **Educação e Mudança Social:** uma tentativa de crítica. São Paulo: Cortez, 1980.

STOPPINO, Mário. Ideologia. *In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Org.). Dicionário de Política*. 3. ed. Brasília/DF: Edunb, 1991. p. 585-597.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 8. ed. Petrópolis, 2009. 427 p.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 15. ed. São Paulo/SP: Papyrus, 2010. 200 p.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 29. ed. São Paulo/SP: Papyrus, 2011. 192 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* [23 (1): 53-69, jan./abr.]. Porto Alegre/RS: ANPAE; FNDE, 2007.

PROJETO DE FUTURO

Entrei no curso de pedagogia certa de que queria seguir para a área da psicopedagogia, mudei diversas vezes de ideia, tendo por último o foco na gestão educacional. Hoje percebo que a única certeza que posso ter é que escolhi o curso certo, nele me encontrei enquanto pessoa e profissional. Dentro da faculdade encantei-me com cada aula que tive, com cada educador que encontrei.

As teorias, as pesquisas e as práticas foram de extrema importância para a formação. Os estágios foram enriquecedores e com uma importância inegável para que possa hoje ter a certeza de que a profissão de pedagogo além de ampla têm uma importância enorme dentro do seu papel social.

Tenho agora a ansiedade em atuar na profissão que escolhi, em lutar junto com tantos outros por educação de qualidade voltada para as necessidades daqueles que precisam. E, como educadora, mostrar os encantos que é estudar, aprender e aprender cada dia mais. Os desafios são enormes, mas isto motiva-me ainda mais.

Pretendo continuar com os estudos, com a pesquisa, pois nela tive um conhecimento muito maior sobre a realidade, além de dar direcionamentos de onde melhorar, ajudar e mudar.