
Projeto Político Pedagógico: por uma escola que democratiza o conhecimento

Pedagogical Political Project: for a school that democratizes knowledge

Melcka Yulle Conceição Ramos
Maria Jose Pires Barros Cardozo
Universidade Federal do Maranhão- UFMA
Adriana da Silva Dias
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São Luís-Brasil

Resumo

Neste artigo abordamos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento que propicia a reflexão acerca da concepção de escola e conhecimento escolar pela comunidade escolar. A partir dos estudos de Libâneo (2006 e 2016), Rodrigues (2009), Veiga (2010), etc. e das percepções dos sujeitos da pesquisa: comunidade escolar e local, e os Assistentes Técnico-Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), enfatizamos a importância da comunidade escolar assumir a sua autonomia pedagógica, visando concretizar a democratização do conhecimento. Constatamos que o PPP pode ser um instrumento de gestão democrática, norteador das práticas pedagógicas, cujos momentos de elaboração, execução e avaliação possibilitam à comunidade escolar a organização do trabalho pedagógico da escola, de forma a atender as necessidades e aspirações das classes populares.

Palavras-chave: Escola; Autonomia; Projeto Político Pedagógico (PPP).

Abstract

In this study, we discuss the Pedagogical Political Project (PPP) as an instrument that provides a reflection on the concept of school and school knowledge by the school community. We resorted to bibliographical research, using the studies by Libâneo (2006 and 2016), Rodrigues (2009), Veiga (2010), among others, to emphasize the importance of the school community assuming its pedagogical autonomy, so that its members can define pedagogical actions aimed at achieving the democratization of knowledge. We found that the PPP can be an instrument of democratic management, guiding pedagogical practices, whose moments of elaboration, execution and evaluation allow the school community to organize the school's pedagogical work, in order to meet the needs and aspirations of the popular classes.

Keywords: School; Autonomy; Political Pedagogical Project (PPP).

Introdução

Este artigo é resultado das reflexões suscitadas a partir dos resultados de pesquisa da dissertação de mestrado intitulada “O princípio da gestão democrática na implementação do projeto político-pedagógico (PPP): um estudo em uma escola da rede pública estadual de São Luís- MA”, vinculada institucionalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação /CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

No intuito de abordar acerca da escola e da democratização do conhecimento, recorreremos aos estudos de Libâneo (2006 e 2016), e Rodrigues (2009), que permitiram compreendermos acerca da concepção de escola e conhecimento escolar e de Veiga (2010), cujo estudo evidenciou o PPP como instrumento teórico-metodológico em que os sujeitos da comunidade escolar podem, a partir da sua implementação, definir os rumos da escola em que estão inseridos.

A partir desses referenciais, selecionamos e analisamos as respostas dos sujeitosⁱ da comunidade escolar e local de uma escola da rede pública estadual de São Luís – MA e dos Assistentes Técnico-Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) adquiridas por meio da entrevista semiestruturada realizada durante a pesquisa citada. Para Prodanov e Freitas (2019) esse tipo de entrevista é executada através de um roteiro pré-estabelecido, permitindo-nos às concepções e informações de um entrevistado sobre um determinado tema ou problema.

Nesse sentido, as análises das respostas a luz do referencial teórico nos possibilitou compreender o Projeto Político Pedagógico (PPP) como documento norteador da organização do trabalho pedagógico da escola, cujos momentos de elaboração, execução e avaliação sejam etapas que favorecem aos membros da comunidade escolar a compreensão da função social da escola, e a importância da democratização do conhecimento.

Ressaltamos que a escola tem a função de promover a formação cultural e científica do aluno, vale mencionar que todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, isto é, gestores escolares, professores, merendeiras, porteiros, representantes da comunidade local, etc. educam. Apesar das diferentes responsabilidades referentes aos seus trabalhos, e, portanto, a forma como atuam na escola não ser igual, todos realizam ações educativas diariamente. Daí a necessidade de uma concepção de escola que seja compreendida pelos sujeitos que ali estão, por meio das ações participativas desencadeadas pela gestão escolar.

Libâneo (2016) notou em estudos recentes, e fez um alerta sobre as orientações do Banco Mundial que direcionam para a institucionalização de políticas de alívio de pobreza, tornando a escola como lugar de acolhimento e proteção social, produzindo uma mudança na concepção de escola e conhecimento escolar, pois esta deixa ser vista como um lugar de formação cultural e científica, resultando na desvalorização do conhecimento escolar significativo formação cultural e científica, resultando na desvalorização do conhecimento escolar significativo.

Ressaltamos que as escolas existem para um propósito próprio, o que lhes diferencia das demais instituições sociais, sendo este o de promover a aquisição dos conhecimentos produzidos historicamente, e, ao assumir funções que tipicamente não são escolares, poderá não concretizá-lo. Para Young (2007), negar o propósito da escola equivale a negar as condições de adquirir conhecimento pelos alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais. Dessa forma, o desfiguramento da escola contribui para que os alunos das camadas populares não tenham a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos historicamente sistematizados.

O que nos leva a questionar, diante da autonomia pedagógica que a escola possui, qual o momento propício para que a comunidade escolar possa refletir sobre a concepção de escola e conhecimento escolar? E a partir daí possa repensar sobre a adequação pedagógico-didática aos interesses das classes populares?

A escola e as suas concepções

Para além do favorecimento ao acesso à escola e da mudança nos processos de gestão escolar, orientada pela perspectiva de gestão democrática, a democratização da escola se dá pela democratização do conhecimento. Libâneo (2006), deixa evidente a urgência de se encontrar uma proposta pedagógico-didática adequada para a escola pública, que permita democratizar o conhecimento ao proporcionar o domínio dos conteúdos pelos alunos das camadas populares.

A democratização do conhecimento se estabelece quando, a partir da aprendizagem dos conteúdos, os alunos desenvolvem suas potencialidades cognitivas, físicas e afetivas. Daí a valorização da escola pública ser tão pertinente, uma vez que a sua função social perpassa pela promoção de conhecimentos e a sua apropriação pelos alunos. Conhecimentos estes que são considerados patrimônio coletivo da humanidade,

Projeto Político Pedagógico: por uma escola que democratiza o conhecimento

selecionados em virtude dos efeitos formativos e instrumentais para a sociedade. Portanto, devem ser priorizados nas práticas pedagógicas das escolas públicas.

Desse modo, a escola democratiza o conhecimento quando seu trabalho pedagógico visa “[...] ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajuda-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade” (LIBÂNEO, 2006, p. 12). Dessa forma, faz-se necessário que haja uma proposta pedagógica com o objetivo centrado na formação cultural e científica dos alunos, de forma a atender tanto as suas necessidades imediatas referentes à sua condição de origem, quanto contribuir para sua intervenção nos rumos da sociedade.

Ressaltamos que a escola cuja comunidade escolar participa da sua gestão poderá ser aquela que melhor favorece o alcance desse objetivo, tendo em vista que a partir das reuniões coletivas serão reconhecidos o contexto no qual a escola está inserida, as motivações e aspirações dos pais e dos alunos, da comunidade local, o compromisso do trabalho dos gestores e docentes, inclusive o papel de cada segmento da escola no processo de ensino e aprendizagem.

Notoriamente, a sociedade está organizada em classes sociais antagônicas e, embora os conhecimentos sejam produzidos historicamente mediante as relações humanas entre as classes sociais, a classe dominante tende a apontar o conhecimento como sua propriedade, tornando a sua aquisição uma espécie de privilégio.

No contexto da educação formal, a escola é mediadora entre a condição concreta da vida do aluno que nela ingressa e a destinação social do mesmo. Logo, a manutenção e a mudança podem ser efetuadas na e pela escola, pois a experiência vivenciada pelo aluno poderá tanto fazer com ele permaneça na condição de origem, quanto oportunizar a negação pelas condições em que se encontra.

O processo de negação da condição de origem poderá ocorrer mediante a apropriação dos conteúdos na escola, levando o aluno a compreendê-los e agir criticamente na realidade, pois por meio do conhecimento poderão conseguir realizar uma nova leitura sobre a sua própria realidade. Daí a importância do conhecimento teórico-científico, pois “ajuda o aluno a organizar suas experiências e conceitos em torno de um sistema conceitual e, assim, vai adquirindo “ferramentas mentais” para analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor [...]” (LIBÂNEO, 2016, p. 60).

Nesse sentido, o processo de negação das condições de origem das camadas populares se inicia no momento em que a comunidade escolar se reúne no âmbito dos mecanismos de participação da escola, tais como: a elaboração do PPP, o Conselho de Escola, para identificar a proposta didático-pedagógica da escola, os problemas de gestão escolar e do processo de ensino e aprendizagem que têm de ser resolvidos, e definir as soluções adequadas para saná-los, assim, o processo de tomada de decisão pode permitir a compreensão do impacto do cumprimento da função social da escola na vida dos sujeitos que a compõem.

Esses espaços podem constituir-se como ponto de partida para uma nova atuação pedagógica na escola pública, tornando-a uma instituição que promove uma educação crítica. A concretização do direito à educação a todos os brasileiros impulsionou o movimento em favor dela em várias fasesⁱⁱ da história da educação brasileira.

Atualmente, os educadores que lutam pela valorização da escola pública tem à frente o desafio de reconhecer a repercussão das orientações dos organismos internacionais na política educacional, pois tem influenciado as concepções de escola e de conhecimento escolar, por meio de programas educacionais, diretrizes curriculares propostos pelos entes federados, podendo refletir na sala de aula, mediante os planos dos professores e nas experiências compartilhadas pelos alunos e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar.

No contexto da globalização, a área da educação está no cerce das discussões, vinculada às relações de poder que ocorrem no âmbito internacional. Aos profissionais da educação e estudantes da área é importante a compreensão de que as decisões, sejam elas políticas ou educacionais, não ocorrem somente no âmbito nacional, estas são articuladas com as forças econômicas no plano macropolítico.

Desse modo, os sistemas de ensino atrelam-se aos interesses supranacionais definidos pelos organismos financeirosⁱⁱⁱ e agências internacionais, a saber: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco); o Banco Mundial; o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esses organismos possuem uma agenda global destinada a promover reuniões e conferências internacionais, dos quais destacamos a Conferência Mundial sobre Educação

Projeto Político Pedagógico: por uma escola que democratiza o conhecimento

para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990, a Conferência de Cúpula de Nova Délhi, na Índia em 1993 e a Cúpula Mundial de Educação para Todos realizada em Dakar, em 2000.

Nestes encontros são elaborados documentos com orientações para área da educação, legitimados pelos países-membros. Assim, os organismos internacionais atuam a partir de acordos de cooperação técnica e financeira com os países pobres ou em desenvolvimento, com o propósito de intervir nas esferas econômica e política, repercutindo também na educação, cujo pensamento político-econômico baseia-se na doutrina neoliberal^{iv} desde 1980.

No Brasil, esse direcionamento neoliberal iniciou durante o Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), em virtude da crise da década de 1980, que se caracterizou pelas altas taxas inflacionárias e pouco crescimento econômico, o que impulsionou o Estado a recorrer aos créditos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, que passaram a intervir no campo econômico, atingindo as políticas sociais. As mudanças estruturantes foram promovidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, que visava a redefinição do Estado (FONSECA, 2016).

Neste cenário, a educação brasileira passa a ser orientada pelos organismos internacionais por meio dos seus documentos, refletindo na gestão e planejamento da educação do sistema de ensino (Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, etc.), logo no trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pública.

Durante a década de 90 do século passado, o reconhecimento dos efeitos antissociais das políticas econômicas levou os organismos internacionais a tornarem a educação uma área estratégica para minimizá-los, visando o alívio da pobreza (LIBÂNEO, 2016). A pobreza produzida no próprio sistema capitalista é vista como prejudicial à globalização, assim a educação passa a ser ajustada às necessidades de redução da pobreza, cujo foco é o estabelecimento de conhecimentos úteis, habilidades, aptidões e valores, para os quais deverão ser definidos os níveis ideais de aquisição dos mesmos, verificados mediante sistemas de avaliação dos resultados de aprendizagem.

O ser humano constitui-se em um recurso importante no capitalismo globalizado, o que demanda esforços dos organismos internacionais, pois este sujeito é ao mesmo tempo trabalhador e consumidor. O interesse pelo desenvolvimento humano das populações mais

pobres tem como propósito torná-los mais produtivos, para que esses possam ser capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico e social.

Desse modo, a educação torna-se um instrumento indispensável no cenário do capitalismo globalizado para o alcance do êxito econômico global ao assegurar o potencial produtivo do sistema capitalista, daí a necessidade de promover uma educação destinada aos mais pobres. De acordo com Rodrigues (2009), ocorre o deslocamento do papel da escola, pois a escola destinada às classes trabalhadoras, deixa de ser uma instituição voltada à formação humana tornando-se em lócus da lógica instrumental, o que segundo o autor se agrava no Brasil a partir da década de 1990, quando recebe influência do ideário neoliberal.

O que repercute na relação de subordinação da educação escolar ao mercado de trabalho, uma vez que se espera que o aluno alcance conhecimentos e habilidades necessários para o mercado de trabalho, devendo a escola satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, com o intuito de formar os sujeitos produtivos objetivando a empregabilidade.

Evidenciamos a concepção de escola como lugar que visa estabelecer a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento vivenciado pelo aluno em suas interações com a sua família e a comunidade onde está inserido. Assim, por meio dessa relação é possível promover o seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e afetivo, o qual se difere da concepção de escola que se destina a atender conteúdos mínimos de aprendizagem, reduzindo seu papel de preparação da força de trabalho para corresponder às demandas do capitalismo globalizado.

As políticas oficiais direcionadas para as escolas no Brasil, de acordo com Libâneo (2016), apresentam duas orientações curriculares complementares que estão sob a lógica das políticas de alívio à pobreza, visando manter a competitividade e diversificação dos mercados no contexto da globalização.

[...] o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

Projeto Político Pedagógico: por uma escola que democratiza o conhecimento

É necessário refletirmos sobre a existência dessas orientações curriculares que tornam a escola um lugar destinado à transmissão de conhecimentos e aquisição de habilidades mínimas para a sobrevivência dos pobres no capitalismo globalizado, pois dirige o seu trabalho pedagógico para os conhecimentos práticos, habilidades que estejam vinculadas ao mercado de trabalho, com vistas a posterior empregabilidade.

Resulta, então, no desfiguramento da escola e do conhecimento escolar, pois o trabalho pedagógico dificilmente estará voltado para o ensino de conhecimentos significativos atrelados à realidade da comunidade escolar, o que pode dificultar na compreensão e análise da realidade pelos alunos, uma vez que atividades que envolvam reflexão e exijam o pensamento crítico ficam para o segundo plano, nesta perspectiva de escola.

Segundo Nóvoa (2009, p. 64), existem escolas com finalidades distintas, “escola como centro de acolhimento social para os pobres, com forte retórica na cidadania, e a escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos”. Dessa forma, a exclusão social pode ocorrer no interior da escola pública, a partir da forma em que direciona o seu trabalho pedagógico.

Reiteramos a posição de valorização do conhecimento científico e dos processos pedagógico-didáticos, de acordo com os interesses das comunidades escolares situadas na escola pública, tendo como objetivo o alcance da função legítima da escola, que é difundir conhecimentos para que os alunos possam apropriá-los, e possibilitar o desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo.

A democratização do conhecimento no âmbito da escola pública depende do compromisso dos políticos, dos gestores das políticas educacionais, dos pesquisadores e profissionais da educação com a educação destinada para as camadas populares. Diante disso, vale o questionamento: a comunidade escolar possui autonomia para definir uma concepção de escola que valorize o conhecimento escolar, cuja adequação pedagógico-didática esteja de acordo com os seus interesses?

Autonomia pedagógica: condução da escola pela comunidade escolar

A escola é uma instituição social situada no sistema capitalista e, como tal, é afetada pela estrutura econômica, social e cultural da mesma, portanto, o trabalho pedagógico que desenvolve muitas vezes reflete as decisões políticas e as relações de poder estabelecidas

na sociedade, sendo que estas se efetivam nas políticas educacionais, nas diretrizes curriculares e, inclusive, na forma de gestão educacional no âmbito do sistema de ensino.

As políticas e diretrizes do sistema de ensino trazem em seu bojo significados sociais e políticos da ideologia dominante que interferem tanto nas práticas pedagógicas e curriculares, por exemplo, na seleção e organização dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino, quanto modo de organização e gestão das escolas, tendo em vista que influenciam nas ideias, comportamentos e valores dos sujeitos da comunidade escolar.

Desse modo, estabelece-se a relação entre a sociedade, o sistema de ensino e a escola, e o reflexo dessa relação influencia nas subjetividades dos sujeitos da comunidade escolar. Isso porque a ideologia constitui-se em “Um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir” (CHAUI, 2016, p. 247). Evidentemente, no contexto da educação escolar essas determinações partem inicialmente do sistema de ensino e se efetivam nas escolas por meio da sua organização e gestão. É interessante notar como os sujeitos da comunidade escolar interpretam o princípio da autonomia no contexto em que estão situados.

[...] o poder de decisão da escola precisa ser principalmente coletivo [...] uma escola que tem autonomia, a gente sabe que não existe autonomia plena, mas existem graus de autonomia, isso está previsto no art. 15 da LDB [...] (SUJEITO A, informação verbal).

Eu acho que a gente muita autonomia hoje dentro das escolas, falando aqui da minha realidade. A secretaria ela propõe, e eu adequo tudo o que ela tem para minha realidade, porque às vezes a gente precisa adequar [...] (SUJEITO D, informação verbal).

[...] a autonomia às vezes a gente não tem ela por completo, porque a gente tem que seguir as orientações da Secretaria de Educação, não pode fugir tanto, às vezes algumas coisas de fato já vem determinada [...] (SUJEITO H, informação verbal).

Diante dessas percepções, consideramos imprescindível que o gestor escolar e o coordenador pedagógico possam, juntamente com os demais membros da comunidade escolar realizar reuniões, formações continuadas, visando ao reconhecimento e à compreensão da relação que a escola estabelece com o sistema de ensino e a sociedade, na tentativa de identificar como as decisões administrativas e pedagógicas do sistema de ensino podem afetar o trabalho pedagógico da escola.

Reconhecemos o papel indispensável que exercem os órgãos do sistema de ensino ao proporcionarem as normas e diretrizes necessárias para que as escolas funcionem. Entretanto, a problemática está quanto às formas de elaboração e implementação de tais

Projeto Político Pedagógico: por uma escola que democratiza o conhecimento

normas e diretrizes, quando são realizadas sem levar em consideração a realidade das escolas e os anseios da comunidade escolar. Assim, dificilmente os conteúdos das leis, programas e projetos educacionais contemplarão as necessidades e potencialidades dos sujeitos que vivenciam o espaço escolar.

Nesse sentido, como esperar do sistema de ensino o reconhecimento dos alunos, pais e comunidade como partícipes tanto na elaboração quanto na execução das políticas educacionais? E ainda que considerem legítima a autonomia da escola em conduzir os seus rumos, ou seja, o seu trabalho pedagógico coerente aos seus interesses, quando tais órgãos atuam de forma autoritária? Sobre isso Freire (2003, p.18) questiona:

Como, por exemplo, esperar de uma administração de manifesta opção elitista, autoritária, que considere, na sua política educacional, a autonomia das escolas? Em nome da chamada pós-modernidade liberal? Que considere a participação real dos e das que fazem a escola, dos zeladores e cozinheiras às diretoras, passando pelos alunos, pelas famílias e até pelos vizinhos da escola, na medida em que esta vá se tornando uma casa da comunidade?

A atitude autoritária do sistema de ensino pode ser analisada sob a perspectiva de Chauí (2016), quando expõe a existência de uma regra na sociedade capitalista a qual designa como a regra da competência. Segundo tal regra o emissor, o receptor, o conteúdo da mensagem, bem como a forma, o local e tempo da sua transmissão dependem de regras prévias, e inclusive definem quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando pode ser realizado. Além disso, essa regra ainda determina quem estará excluído do circuito da comunicação e da informação.

No que se refere à influência dessa regra na educação, Chauí (2016, p. 249), nos auxilia a refletir sobre quem se julga competente para falar sobre a educação. Para a filósofa é “a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico”. Assim, os excluídos do discurso educacional são exatamente aqueles que, por vivenciarem cotidianamente o contexto escolar, seus desafios e as conquistas da comunidade escolar, deveriam participar do circuito da comunicação, a saber: os professores e os alunos.

Cria-se, então, um silenciamento da educação, e, para rompermos com essa lógica, torna-se pertinente o ato de esperar que os profissionais da educação, a partir do engajamento político, possam contribuir com suas produções acadêmicas e participações

em espaços deliberativos, para que os professores e os alunos sejam partícipes do processo decisório referente às questões educacionais, com vistas a contribuir para efetivação do exercício democrático na administração do Estado e gestão da educação.

Para tanto, cabe conforme Cury (2002, p. 172), “[...] democratizar a democracia”, no sentido de romper com a divisão entre dirigentes e executantes no sistema de ensino, os que estão mais distantes do processo de ensino e aprendizagem detêm o poder de decidir e controlar o trabalho pedagógico das escolas, enquanto que os membros da comunidade escolar tendem apenas a executarem as ações definidas pelo órgão superior de educação.

[...] a democracia não se reduz à sua proclamação política ou declaração constitucional, nem à sua obediência ritual. Requer também o seu cumprimento e efetivo exercício. [...] Requer também a participação coletiva da cidadania no controle social do exercício da gestão pública e da governança da educação, (SANDER, 2009, p. 94).

Nesse contexto, esperar uma gestão democrática no âmbito da administração do Estado e gestão da educação, significa a busca por promover a participação daqueles que vivenciam o cotidiano escolar, pois conhecer a realidade vivenciada pelos alunos “[...] é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 2003, p. 79).

Notoriamente, em virtude da unidade política e administrativa do sistema de ensino, as escolas devem atrelar o seu trabalho pedagógico às políticas educacionais e diretrizes curriculares do sistema, logo, não cabe total recusa acerca dos documentos e direcionamentos. No entanto, de acordo com o artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, os sistemas de ensino devem assegurar às escolas que os integram “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Considerando o fato de as escolas não poderem funcionar de modo isolado, pois dependem do sistema de ensino, sua autonomia será sempre relativa. Daí ser necessário compatibilizar as decisões do sistema e as decisões tomadas nas escolas, sem desconhecer as tensões estabelecidas entre elas (LIBÂNEO, 2005).

Nesse sentido, as escolas concretizam sua autonomia relativa quando promovem espaços como reuniões para análise das políticas e diretrizes, pois a atitude crítica frente a

Projeto Político Pedagógico: por uma escola que democratiza o conhecimento

essas determinações favorece a avaliação se estas viabilizam a democratização do conhecimento, tendo em vista uma educação que melhor oportunize uma sociedade democrática, e, portanto, justa e inclusiva, de modo a diminuir as desigualdades educacionais.

A escola que se fundamenta na perspectiva democrática, cuja comunidade escolar compreende o campo específico da educação escolar, isto é, o pedagógico, sem esquecer da sua relação com a sociedade, poderá construir o seu projeto de educação, uma vez que cada escola constitui-se como única, ainda que faça parte de um sistema educacional, e, portanto, seja norteada por leis, decretos, diretrizes pedagógicas que são direcionadas para todas as escolas.

Sobre a ideia de projeto, apontamos a definição de Gadotti (2001, p.34) “Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Torna-se instituinte [...] um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte”. Vale salientar que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola representam as concepções de homem, sociedade e educação daqueles que ali atuam.

Neste trabalho apontamos o PPP como sendo um documento resultado do compromisso político e pedagógico da comunidade escolar que permite a reflexão sobre a concepção de escola e do conhecimento escolar adotados por ela. Ao ser elaborado democraticamente concretiza-se a autonomia pedagógica da instituição, pois oportuniza trazer tais concepções à tona, e, por meio das discussões coletivas, podem levar os participantes a refletirem se o processo de ensino e aprendizagem, a relação professor-aluno, a relação família e escola, etc., condizem com as suas concepções.

PPP: que escola queremos?

As transformações advindas pela globalização e pela doutrina neoliberal nortearam a perspectiva de educação adotada nos organismos internacionais, refletindo nas políticas educacionais dos países pobres ou em desenvolvimento, levando a uma nova redefinição da função social da escola ao alterar seus objetivos, e com isso contribuindo para a formação de um tipo de indivíduo e sociedade.

Como educar significa “[...] formar para a vida em sociedade, é conformar a projetos, é realizar uma ideia de civilização (SCHLESENER, 2006, p. 179)”, torna-se necessário conhecermos que tipo de formação do homem será almejada, bem como o tipo de cidadão

e civilização serão pretendidos, pois determinam o modo como serão produzidas e desenvolvidas as relações econômicas, sociais, políticas e culturais na sociedade.

A formação no contexto mencionado volta-se prioritariamente para o mercado de trabalho e para o consumo, influenciada pelos valores da sociedade capitalista, tais como o individualismo, competitividade, proatividade, meritocracia. Sendo assim, a classe hegemônica “[...] sustenta sua dominação no controle dos meios de produção, no capital fundiário, industrial ou financeiro, continua impondo seus interesses sobre a grande maioria da população” (SANTOS, 2001, p. 184).

Constitui-se, portanto, em um desafio para os profissionais da educação, em especial aos que se dedicam à educação escolar ir na contramão desse tipo de formação, a fim de proporcionar aos indivíduos o acesso ao conhecimento historicamente elaborado e, mediante a sua apropriação, possam ter a chance de obter uma consciência crítica para, inclusive, lutar por direitos e políticas sociais que garantam melhores condições de vida dos alunos das camadas populares.

Para Schlesener (2006, p. 182), diante do desafio de andar na contramão desse processo, a gestão democrática torna-se um mecanismo de “[...] questionamento das relações econômicas e sociais e dos objetivos do neoliberalismo, de modo a poder criar as condições para o surgimento de novas identidades individuais e coletivas”. Para os participantes da pesquisa a gestão democrática é:

[...] a gestão onde vários sujeitos trabalham em prol de um objetivo comum, onde todos podem participar [...] no caso da educação, é o processo ensino e aprendizagem dos educandos (SUJEITO C, informação verbal).
Uma gestão democrática seria atender a todos os lados, os direitos de cada um deve ser compreendidos, e todos eles devem ser respeitados. [...] Em que a gestão tem que atender esses compromissos e atender as necessidades que cada um tem, então na nossa escola sempre seguindo esses termos [...] (SUJEITO J, informação verbal).

A gestão democrática baseia-se no princípio da participação, que correspondem ao envolvimento efetivo dos membros da comunidade escolar nas decisões da escola, tais como: na implementação dos projetos educativos, nas formas de avaliação de aprendizagem e institucional, na definição da utilização dos recursos financeiros aos quais a escola recebe e nos valores a serem vivenciados no cotidiano da mesma.

Projeto Político Pedagógico: por uma escola que democratiza o conhecimento

Ressaltamos que para obtermos uma participação efetiva na escola torna-se pertinente que os membros da comunidade escolar não só estejam presentes nas reuniões, mas apresentem suas ideias e opiniões ao analisarem o contexto da escola, visando tomar decisões e terem o comprometimento pela execução das ações definidas na perspectiva de sanar com os problemas reconhecidos, para isso seus membros devem conhecer a escola que fazem parte, conforme destaca o participante a seguir:

Uma coisa é você participar no sentido de dar uma opinião, e outra coisa é participar no sentido de você decidir coletivamente, e aí participar para decidir coletivamente ela exige, ela demanda um repertório de informações muito grande sobre a escola, como que essa escola funciona, quem são esses professores, quem são esses alunos, então aquela pessoa que não acompanha, que não está ali acompanhando a ação da escola pouco ela vai poder decidir, ela pode até opinar, mas não vai ter o poder de decisão por falta de conhecimento (SUJEITO B, informação verbal).

Por meio de reuniões que favoreçam o diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar para definir objetivos aos quais serão assumidos pelos mesmos será possível questionar as perspectivas de educação contidas nas orientações dos organismos internacionais. Assim, entra em cena outro princípio norteador da gestão democrática, a autonomia.

Para Cardozo (2012, p. 173), a participação e a autonomia serão efetivas quando os “[...] agentes que compõem a comunidade escolar conhecerem as leis que regem as políticas governamentais propostas para a educação, as concepções que norteiam essas políticas e, principalmente, se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática [...]”. Nessa perspectiva, a comunidade escolar poderá concretizar a gestão democrática ao tomar decisões sobre o PPP, o planejamento das disciplinas, dos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos, sobre a utilização dos recursos humanos, físicos e financeiros disponíveis na escola.

Dentre essas possibilidades que envolvem a tomada de decisão, optamos por abordar acerca do PPP, na tentativa de apontá-lo como um documento que apresenta as crenças, os valores e conhecimento, bem como as aspirações da comunidade escolar quanto à concepção de escola e conhecimento escolar, e quais as ações definidas que deverão ser assumidas por todos envolvidos. De acordo com o sujeito G no texto do PPP “[...] você vai identificar qual é a visão da escola, qual é a função da escola, quais são as

estratégias que a escola vai utilizar para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem (SUJEITO G, informação verbal)”.

As escolas, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, possuem a incumbência de elaborar e executar o seu PPP, conforme artigo 12 da da LDBN, nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996). Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), consideram essa possibilidade um importante marco legal, pois o PPP seria o mecanismo pelo qual a escola, a partir de sua autonomia relativa poderá repensar as relações e as estruturas de poder, tendo em vista a superação do individualismo, da competitividade e do autoritarismo.

No que diz respeito ao processo de construção do projeto, foi dividido por Veiga (2010) em três atos interdependentes, o ato situacional, ato conceitual e ato operacional, que podem oportunizar aos participantes do processo a instauração de uma nova organização do trabalho pedagógico desde que objetive melhorar o processo de ensino e aprendizagem, tendo como prioridade colocar à disposição dos alunos das classes populares os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, de forma a atender suas necessidades e aspirações.

Considerando a proposta de elaboração da autora, o ato situacional seria a primeira etapa de elaboração do PPP, pois possibilita que a comunidade escolar analise a realidade à qual a escola está situada, isto é, para compreender a relação entre a escola e o contexto econômico, social e político da sociedade, reconhecer os aspectos históricos, administrativos, pedagógicos etc., conhecer a população que a escola atende, suas características socioeconômicas, culturais. Desse modo, serão capazes de identificar o papel da educação e da escola diante do contexto evidenciado.

Em seguida, o ato conceitual exige dos elaboradores do PPP definir a concepção que possuem acerca do indivíduo, sociedade, educação, daí ser pertinente os questionamentos propostos por Veiga (2010, p. 25), “[...] que tipos de alunos queremos formar? Para qual sociedade? O que significa ser uma escola voltada para a educação básica? [...]”. E segundo o sujeito A, a elaboração do PPP torna-se um espaço oportuno para promover uma investigação da realidade, isto é, do “aluno que tenho, o aluno que quero ter, então a gente percorre um caminho, entre o quer real e o que é ideal [...]” (SUJEITO A, informação verbal).

Corroborando com tais ideias, entendemos que neste caminho é importante que o gestor escolar e o coordenador pedagógico assumam o papel de coordenadores do

Projeto Político Pedagógico: por uma escola que democratiza o conhecimento

processo complexo que envolve a tomada de decisão, na tentativa de promoverem uma reflexão conjunta com os demais membros da comunidade escolar, com o intuito de obterem a consciência da necessidade de decidir sobre qual a concepção de escola, educação, indivíduo e sociedade serão estabelecidas na escola, pois certamente a definição dos objetivos e funções da escola incidirão nas formas de organização e gestão, no currículo, no trabalho pedagógico-didático desenvolvido na sala de aula, isto é, na relação professor e aluno, nas formas de avaliação da aprendizagem, etc.

O ato operacional é o momento de definir como serão realizadas as ações determinadas pela comunidade escolar, quais ações serão priorizadas, quais os recursos financeiros, materiais, humanos serão necessários para a execução do plano de ação da escola, o que cada segmento da escola será responsável, entre outras decisões. Como o PPP tem como característica ser incluso, sua revisão pode ser realizada sempre que for necessário, para melhor adequação das ações.

Nesse sentido, compreendemos que a elaboração, execução e avaliação do PPP como tarefas da comunidade escolar são etapas propícias para o alcance da democratização do conhecimento, tendo em vista que as ações definidas no plano de ação da escola podem objetivar o preparo do aluno para a vida em sociedade, sobretudo para que este reconheça suas contradições.

Na perspectiva de recuperar o papel formativo da escola pública, sendo um espaço de apropriação do saber, Rodrigues (2009, p. 112), aponta o PPP como um espaço crucial para a recuperação do “[...] papel formativo dessa instituição e, em consequência, assumam sua titularidade na definição dos conhecimentos a serem apropriados pelos alunos, na perspectiva da humanização e da emancipação social”.

Desse modo, quando a escola pública passa a cumprir a sua função social é um dos melhores serviços que esta pode proporcionar às camadas populares, pois a escola faz parte do todo social, logo, agir em seu interior é também agir no rumo da transformação da sociedade (LIBÂNEO, 2006).

Sendo assim, representa diante da conjuntura neoliberal uma posição de enfrentamento dos interesses dominantes que, por meio de suas políticas educacionais, visam ao alívio à pobreza, logo, minimiza as contradições do sistema capitalista. Assim sendo, desfigura o papel da escola, pois secundariza a sua função social, priorizando a

assistência social, ao torná-la um espaço destinado para execução de programas que visem atenuar a pobreza.

Vale mencionar a contradição do sistema capitalista quanto à educação, pois ao mesmo tempo que marca a necessidade da educação escolar, ele apresenta relações sociais que conflitam e inviabilizam a total universalização do acesso ao saber produzido pela humanidade. (RODRIGUES, 2009). Isso ocorre em virtude dos interesses dos grupos dominantes que se opõem à formação da consciência de classe dos grupos dominados, permitindo apenas o conhecimento rudimentar.

Eis, portanto, um desafio direcionado a todos que almejam uma escola que atenda aos interesses populares, constituindo-a como instituição formadora e, como tal, possa definir os conhecimentos a serem apropriados pelos alunos, no intuito de conquistar a emancipação social, consolidando a sua autonomia relativa.

Notoriamente, não se almeja posições demasiadamente sonhadoras, é preciso evidenciar as potencialidades e limitações da escola que temos hoje, sem perder de vista que ela é resultado das políticas educacionais estabelecidas historicamente. Por isso, consideramos relevante a exposição de Paro (2008, p. 10):

[...] Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está esteja cumprindo essa função.

A transformação social não ocorrerá exclusivamente pela ação da escola, no entanto, o trabalho pedagógico desenvolvido nesta instituição pode fazer parte das lutas políticas, ao servir aos interesses das classes populares, quando garante às crianças dessa classe o acesso e permanência na escola e o aprendizado dos conteúdos escolares que sejam significativos para compreender a realidade local e mundial, e negar as estruturas de classes às quais a classe dominante visa reproduzir.

Para muitas crianças, jovens e adultos das classes populares, a escola é a única possibilidade de apropriar-se desse conhecimento sistematizado. Em virtude disso, ao longo desta produção acadêmica, tivemos o intuito de demonstrar como a concepção de escola e

Projeto Político Pedagógico: por uma escola que democratiza o conhecimento

conhecimento escolar impactam na forma como esta instituição irá se organizar, podendo se organizar tanto para negar o conhecimento quanto garanti-lo às classes populares.

A escola se torna uma ameaça à ordem vigente, quando a organização do trabalho pedagógico instaurado pela comunidade escolar, a partir do PPP, visa transmitir o conhecimento historicamente produzido, bem como renovar os valores que prevalecem na sociedade capitalista. Desse modo, o processo de implementação do PPP pode possibilitar à comunidade escolar a reflexão acerca das concepções de sociedade, educação e escola, de forma a nortear a organização do seu trabalho pedagógico, de acordo com seus interesses.

Considerações finais

A escola é uma instituição social cuja função específica visa difundir o conhecimento historicamente elaborado, a fim de que os alunos possam, a partir da sua apropriação, desenvolver várias potencialidades, quer sejam elas cognitivas, físicas e afetivas, com a finalidade de capacitá-los a serem cidadãos ativos na sociedade. Ademais, estes sujeitos podem utilizar os conteúdos adquiridos tanto para atender as suas necessidades mais prementes, quanto aspirar melhorias das condições de vida.

As políticas educacionais nos países pobres ou em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, têm sido influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, cujas orientações concebem e direcionam a escola como lugar de acolhimento e proteção social, conduzindo o trabalho pedagógico para o alívio da pobreza, fato este que contribui para o desfiguramento da escola.

Resulta, portanto, que a escola deixa de ser concebida como local destinado para a formação cultural e científica, porque promove alterações no âmbito do currículo, com a implementação do currículo instrumental, o qual visa difundir conteúdos mínimos, que sejam necessários para o mercado de trabalho, objetivando, assim, atender às demandas advindas do contexto globalizado.

A pobreza, no sentido dos interesses capitalistas, prejudica o crescimento econômico, pois sua redução resultaria no aumento da produtividade dos pobres. Assim, dentro do viés da educação, estes deveriam desenvolver apenas aptidões necessárias para viver na sociedade capitalista.

Não negamos os compromissos sociais que a escola possui, no entanto, ressaltamos que a sua função específica deve prevalecer. A comunidade escolar, ao conquistar a sua autonomia relativa, poderá democraticamente criar espaços para discussão reflexiva e

crítica acerca das suas práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais, na tentativa de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, apontamos o PPP como sendo um desses mecanismos cuja comunidade escolar, democraticamente, pode refletir sobre as finalidades da escola, as formas pelas quais desenvolverá o seu papel social, e definir as ações pedagógicas que levarão a concretizar a democratização do conhecimento.

Como esse documento constitui-se em um plano global da instituição, ele sistematiza uma linha comum de atuação para os segmentos da escola. Assim, as decisões tomadas que norteiam a organização do trabalho da mesma, devem basear-se na concepção de escola e conhecimento escolar da comunidade escolar.

A escola por vezes é a única oportunidade para que as crianças, os jovens e os adultos das classes populares obtenham o acesso ao conhecimento científico. Dessa forma, a reivindicação do papel social da escola como lugar para a formação cultural e científica desses alunos deve fazer parte da luta política no âmbito da sociedade civil, sobretudo dos profissionais da educação.

A conquista da democratização do conhecimento e, portanto, da democratização da escola pública perpassa pelo cumprimento da função social da mesma. Daí enfatizarmos a importância de serem colocados à disposição das classes populares os conteúdos mais significativos que os auxiliem a compreenderem os condicionantes sociais que os cercam, a fim de proporcionar melhorias em suas vidas, pelo fato de atenderem suas reais necessidades e aspirações. Apresentar somente um conjunto de conteúdos mínimos, que visem apenas realocá-los em lugares determinados para reprodução da estrutura econômica, empobrece a função precípua da escola.

Nesse sentido, esperamos que os sujeitos da comunidade escolar das escolas públicas possam experimentar a gestão democrática e, a partir dessa nova forma de organização da escola, consigam elaborar seus PPP'S, com o intuito de promoverem ações pedagógicas que considerem o contexto econômico, social, político e cultural das classes populares, possibilitando por meio do conhecimento enriquecer as experiências prévias dos alunos, bem como ampliar seus saberes e suscitar novas práticas de convivência social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de Dez de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A gestão democrática e o conselho escolar: tutela ou participação autônoma? In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; _____. (orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização**. São Luís: Edufma, 2012. p. 167-180.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia e educação**. Educ, Pesqu., São Paulo, v.42, n.1, p. 245-257, jan./mar.2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 10 de set de 2020.

FONSECA, Marília. Concepções e práticas de planejamento educacional: reflexões a partir da experiência brasileira. In: SCAFF, Elisangela Alves da Silva; FONSECA, Marília. (orgs.). **Gestão e planejamento da educação básica nos cenários nacional e internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 25-44.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Olho D' Água, 2003.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: _____.; ROMÃO, José Eustáquio. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. Cap. 2, p.33-44.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap.1, p. 291-311.

_____. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf> Acesso em: 21 de Set de 2020.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na

gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

RAMOS, Melcka Yulle Conceição. **O princípio da gestão democrática na implementação do projeto político-pedagógico (PPP): um estudo em uma escola da rede pública estadual de São Luís- MA**. 2018. 167f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação /CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Reflexões acerca da escola e do conhecimento escolar. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009. p.101-114.

SANDER, Benno. Política, gestão e qualidade do ensino. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009. p.83-113.

SANTOS, Tania Steren dos. **Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital**. In: Sociologias. Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 170-198. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Políticas Públicas e gestão da educação: Polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber livro, 2006. p. 177-189.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola: espaço do Projeto político-pedagógico**. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2010. cap. 1, p.9-32.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Notas

ⁱ A composição da amostra foi uma gestora escolar, uma gestora adjunta, uma coordenadora pedagógica, duas professoras, uma secretária, um aluno, uma mãe de aluno, um representante da comunidade local e três Assistentes Técnico-Pedagógicos da SEDUC, representantes dos respectivos setores: Superintendência de Educação Básica (SUEB), Superintendência de Gestão Educacional (SUPGE) e da Supervisão de Currículo (SUC) (RAMOS, 2018, p. 23).

ⁱⁱSobre tais fases destacamos o conflito entre católicos e liberais-escolanovistas durante o período de 1931 a 1937, o conflito entre a escola pública e a escola particular em torno da

elaboração da Lei de diretrizes e Bases da educação nacional ocorrido entre 1956 a 1961, o movimento de educação popular entre 1960 a 1964, e a fase de 1980 que culminou com a nova da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

ⁱⁱⁱEsses organismos foram originados nos Estados Unidos, durante a Conferência de Bretton Woods em 1944, realizada no estado de New Hampshire, inicialmente objetivaram planejar a reconstrução econômica dos países devastados pela II Guerra Mundial, dentre eles, destacam-se o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (LIBÂNEO, 2016).

^{iv}Esta doutrina caracteriza-se pela desregulação, privatização e liberação dos mercados. Prioriza a reforma do Estado, tendo em vista menos Estado e mais mercado. Para os neoliberais o Estado não deve ser responsável pela execução das políticas sociais, devendo-as ser repassadas para o mercado.

Sobre as autoras

Melcka Yulle Conceição Ramos

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2018). Especializou-se em Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Santa Fé (2017). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2015). Atua como professora da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de São Luís - MA.

E-mail: melcka_ramos@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0182-4530>

Maria José Pires Barros Cardozo

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (1989), especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (1998), doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA (2018). Atualmente é professora associada do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

E-mail: maria.cardozo@ufma.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0059-7006>

Adriana da Silva Dias

Possui graduação em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2021). Integrante do Grupo de Pesquisa GEDDIN/UEMA. Atua na linha de pesquisa: Educação, diversidade nas perspectivas étnico – racial e de gênero. Atualmente desenvolve um estudo sobre as violências de gênero na escola: implicações e estratégias de enfrentamento no ensino médio da rede pública de São Luís/MA.

Email: adrianadias93@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5878-0850>

Recebido em: 21/07/2021

Aceito para publicação em: 25/07/2021