



Projeto Político-Pedagógico e Trabalho Docente: desafios à Gestão Democrática nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Political-Pedagogical Project and Teaching Work: Challenges to Democratic Management in the Final Years of Elementary Education

Elizaregia Reis de Castro

Universidad De La Integración De Las Américas

Resumo: A consolidação da gestão democrática e do planejamento escolar constitui importante marco das transformações educacionais brasileiras, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) configura-se como instrumento de identidade, organização e autonomia da escola, articulando as relações pedagógicas às demandas socioculturais da comunidade. Este estudo teve como objetivo analisar criticamente os fundamentos teóricos do Projeto Político-Pedagógico e do planejamento escolar, considerando os desafios enfrentados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Manaus-AM. A pesquisa caracteriza-se como descritiva, de abordagem qualitativa, articulando levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Alves, Villela, Lück, Paro, Saviani e Freire, que discutem autonomia escolar, gestão democrática, planejamento, organização do trabalho pedagógico e educação emancipatória. A investigação evidenciou tensões entre os princípios democráticos previstos nos marcos normativos e as condições concretas de implementação do PPP, destacando dificuldades relacionadas à participação docente, burocratização, comunicação e disponibilidade de tempo. Conclui-se pela necessidade de fortalecer processos coletivos de planejamento e participação, reafirmando o PPP como instrumento de autonomia e transformação da realidade escolar.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; gestão democrática; trabalho docente.

Abstract: The consolidation of democratic management and school planning represents an important milestone in Brazilian educational transformations, particularly following the 1988 Federal Constitution and the National Education Guidelines and Framework Law. In this context, the Political-Pedagogical Project (PPP) is understood as an instrument of school identity, organization, and autonomy, articulating pedagogical relations with the sociocultural demands of the community. This study aimed to critically analyze the theoretical foundations of the Political-Pedagogical Project and school planning, considering the challenges faced by teachers in the final years of Elementary Education at a municipal school in Manaus, Amazonas, Brazil. The research is characterized as descriptive and qualitative, combining bibliographic research with field research. Its theoretical framework is based on authors such as Alves, Villela, Lück, Paro, Saviani, and Freire, whose contributions address school autonomy, democratic management, planning, pedagogical work organization, and emancipatory education. The investigation revealed tensions between the democratic principles established by educational regulations and the concrete conditions for implementing the PPP, highlighting difficulties related to teacher participation, bureaucratization, communication, and limited time. The study concludes that collective planning and participatory processes need to be

strengthened, reaffirming the PPP as an instrument for school autonomy and transformation.

Keywords: political-pedagogical project; democratic management; teaching work.

INTRODUÇÃO

A consolidação da gestão democrática e do planejamento escolar no cenário educacional brasileiro constitui um marco indissociável das transformações sociopolíticas pós-redemocratização. Sob a égide da Constituição Federal de 1988, a educação consagrou-se definitivamente como um direito de todos e dever do Estado, baseada no pluralismo de ideias, na igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, e na gestão democrática do ensino público. Esse ordenamento constitucional de vanguarda foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), cujos artigos 12, 13 e 14 delegaram expressamente às instituições escolares a autonomia para elaborar e executar suas propostas de trabalho, assegurando, de forma compulsória, a participação ativa dos profissionais da educação na construção desse percurso. Diante desse novo arcabouço normativo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume centralidade teórica e prática nas discussões educacionais, configurando-se não como mero formalismo burocrático, mas como o principal instrumento de identidade, organização e afirmação da autonomia da escola pública. Como aponta Alves (2023), o PPP atua como um elo integrador indispensável que correlaciona de forma dialética a dimensão interna das relações pedagógicas com a dimensão externa das demandas socioculturais e geográficas locais que circundam a escola. Por conseguinte, a construção coletiva da proposta educativa de qualidade exige reflexões contínuas e descentralização decisória, superando o voluntarismo e o personalismo autocrático que historicamente fragmentam as ações no interior da escola pública.

Nesse cenário de redimensionamento institucional, a autonomia escolar emerge não apenas como imposição legal, mas como um princípio de emancipação humana e de necessária transformação social. Como assevera Villela (2022), todo projeto educativo consiste, em sua essência, em um projeto de autonomia, no qual a busca pela autonomia dos sujeitos e do próprio espaço escolar constitui o meio e o fim para assegurar um ensino crítico e plural. A escola, entendida sob essa ótica como uma instituição essencialmente inacabada, necessita forjar suas próprias formas de ação a partir de confrontos e diálogos permanentes entre as determinações externas e suas tradições organizacionais internas. Para tanto, o papel exercido pela gestão escolar revela-se decisivo. Afastando-se de uma orientação gerencialista focada no controle de recursos e na produtividade mercantil, a gestão democrática deve incentivar processos compartilhados de tomada de decisão e a mobilização de talentos de todos os envolvidos no cotidiano escolar. Paro (2015, 2017) corrobora essa perspectiva ao destacar o caráter necessariamente mediador da administração escolar, argumentando que a dimensão administrativa apenas adquire legitimidade social e política quando se coloca estritamente a serviço da

atividade-fim pedagógica, que visa à formação do educando como sujeito histórico ativo. Sob essa mesma perspectiva relacional, a coordenação pedagógica assume papel estratégico na articulação coletiva. Superando o histórico viés fiscalizador e de vigilância herdado do período ditatorial, esse profissional atua hoje como mediador de mudanças, sendo corresponsável pela formação continuada em serviço dos professores e pelo acompanhamento crítico permanente do fazer pedagógico cotidiano.

Para que as diretrizes gerais expressas no Projeto Político-Pedagógico se materializem de forma efetiva na prática docente cotidiana, o planejamento escolar consolida-se como o mecanismo didático indispensável de transição pedagógica. Conforme assinala Lück (2014), planejar constitui um processo mental reflexivo que conjuga racionalidade, visão de futuro e tomada de decisão, organizando as ações docentes de forma sistemática a fim de mitigar a improvisação pedagógica e assegurar a qualidade do ensino. O planejamento, consubstanciado na estrutura do PPP, configura-se como uma ação intencional voltada para provocar mudanças estruturais em um contexto existente. Na mesma linha argumentativa, Padilha (2008) argumenta que o planejamento democrático deve ser essencialmente socializado e ascendente — socializado porque envolve a participação horizontal de todos os segmentos da comunidade nas decisões e tarefas, e ascendente porque deve ser planejado coletivamente de forma horizontal, partindo legitimamente do “chão da escola” (Dieter, 2015) para gerar corresponsabilidade e pertencimento na partilha do poder. Ademais, esse planejamento necessita estar ancorado em matrizes teóricas e pedagógicas consistentes que deem suporte científico ao fazer docente. Dentre essas correntes, a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2019) propõe a identificação e a conversão do saber objetivo produzido historicamente em saber escolar assimilável e crítico para os alunos. Em paralelo, a pedagogia libertadora freiriana contrapõe-se à alienante “educação bancária” ao propor um método dialógico ativo que estimula a liberdade e o protagonismo compartilhado entre educador e educando. Por fim, as lentes teóricas do construtivismo (Trauzzola, 2019) e do sociointeracionismo (Andrade, 2023) dão suporte psicológico ao desenvolvimento cognitivo a partir das interações sociais e da mediação pedagógica.

No entanto, verifica-se uma expressiva lacuna entre a retórica democrática do Projeto Político-Pedagógico e a práxis cotidiana das instituições de Educação Básica. Na realidade escolar, o ideal de um documento elaborado de forma processual e participativa frequentemente colide com práticas centralizadoras de poder, onde o PPP é construído apressadamente de cima para baixo devido a exigências imediatas e burocráticas de órgãos centrais, resultando em um documento engavetado e destituído de significado real para a comunidade. Essa desarticulação reflete-se diretamente no trabalho do professor, que passa a perceber o planejamento escolar como um preenchimento meramente burocrático de papéis para fins de controle formal, gerando uma resistência velada a essa prática. Sobretudo, o cotidiano docente é marcado por uma severa sobrecarga de trabalho que limita drasticamente seu tempo para dedicação ao PPP. Como aponta Niesborski (2021), o acúmulo desmedido de funções pedagógicas, burocráticas e administrativas provoca o

adoecimento físico e mental dos professores, evidenciado pelo estresse crônico e pela exaustão laboral. Esse quadro é severamente agravado pela superlotação de salas e pelo desafio pedagógico de integrar alunos com necessidades educacionais especiais (PCD) sem que a escola disponha das devidas condições de apoio. Diante de tal descompasso, a delimitação do problema de pesquisa circunscreve-se à seguinte indagação científica: quais são as principais dificuldades estruturais e burocráticas enfrentadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental para participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e implementá-lo de forma efetiva em sua prática docente cotidiana no contexto de uma escola municipal na cidade de Manaus-AM, no Brasil?

A justificativa para a consecução deste estudo assenta-se em sua tripla relevância: científica, social e educacional. Sob o prisma científico, o estudo amplia o debate sobre a gestão democrática, preenchendo uma lacuna na produção acadêmica que frequentemente aborda o PPP de forma meramente normativa ou prescritiva, negligenciando as reais condições materiais e subjetivas de trabalho do professor no cotidiano da escola pública. Ao investigar as tensões na rotina escolar, a pesquisa oferece novas chaves de leitura para compreender as relações de poder, o clima organizacional e a cultura escolar em territórios periféricos marcados por alta vulnerabilidade social. Do ponto de vista social, o estudo legitima-se pelo entendimento de que um PPP verdadeiramente participativo é condição indissociável para um ensino democrático de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso escolar das classes trabalhadoras, reduzindo historicamente o fracasso e a evasão escolar. Por fim, na dimensão educacional, a relevância deste trabalho reside no dever ético de valorizar a agência e os saberes docentes, oferecendo subsídios consistentes para formular políticas de formação inicial e continuada de professores e gestores que priorizem a dignidade profissional, a saúde do educador e a verdadeira autonomia pedagógica no chão da escola.

Frente ao problema delimitado e à relevância do tema, o objetivo geral deste estudo de revisão bibliográfica consiste em analisar de forma crítica o referencial teórico que fundamenta o Projeto Político-Pedagógico e o planejamento escolar na Educação Básica, perscrutando os desafios que envolvem o trabalho do professor frente à construção de uma gestão democrática nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Manaus-AM. Como objetivos específicos, busca-se: verificar de que maneira o professor toma conhecimento do projeto político-pedagógico da escola; identificar as formas que os docentes põem em prática as determinações do PPP no cotidiano de suas aulas; reconhecer as vantagens apontadas pelos professores na utilização do projeto como instrumento norteador de sua prática; e constatar os obstáculos operacionais, burocráticos e temporais que limitam a efetiva participação docente no planejamento escolar. Para atingir tais objetivos, o estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-analítico. A metodologia ampara-se no procedimento de revisão sistemática da literatura (mapeamento do Estado da Arte) focado no exame dos marcos regulatórios nacionais e regionais e no escrutínio crítico de teses, dissertações e livros clássicos de referência sobre a temática educacional em tela, resgatando as produções

publicadas prioritariamente entre os anos de 2014 e 2024.

METODOLOGIA

O delineamento do percurso metodológico constitui o pilar de sustentação para a validade e a fidedignidade de uma investigação científica. Sob essa premissa, a presente síntese reconstrói com rigor os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa que investigou a relação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o trabalho do professor dos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo de natureza empírica, caracterizado como pesquisa descritiva de enfoque qualitativo, que integrou de forma complementar a pesquisa bibliográfica (levantamento teórico) e a pesquisa de campo (estudo *in loco*) para apreender as nuances e os desafios inerentes à práxis docente em uma realidade escolar específica.

Por sua vez, a pesquisa de campo configurou-se como um estudo de caráter descritivo-analítico realizado *in loco* no ambiente escolar, visando colher informações e testar hipóteses diretamente junto à população investigada. O contexto e local de realização do estudo foram uma escola pública municipal situada na zona norte da cidade de Manaus, no estado do Amazonas, Brasil. O período cronológico registrado para a realização da investigação abrange o intervalo entre os anos de 2022, 2023 e 2024, de acordo com as indicações temporais presentes no resumo do documento de origem.

Os sujeitos participantes da pesquisa de campo compreenderam professores atuantes nas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental. Há, contudo, uma pequena variação descritiva no corpo do texto-base quanto ao número exato de colaboradores: enquanto a seção introdutória menciona a participação de nove professores (sendo um docente para cada componente curricular), o capítulo destinado especificamente à descrição da metodologia e da amostra detalha que a pesquisa contou efetivamente com a colaboração de oito professores que lecionavam no turno matutino, selecionados de um universo total de 26 docentes da instituição. Para a delimitação dessa amostra não censitária, foram definidos e aplicados seis critérios de seleção rigorosos: o primeiro consistiu em ser professor em exercício na escola municipal pesquisada; o segundo exigia que o docente atuasse no turno matutino; o terceiro determinava que o profissional exercesse a docência diretamente em sala de aula; o quarto estabelecia que ele atuasse nos anos finais do Ensino Fundamental; o quinto definia a obrigatoriedade de ministrar aulas de um dos componentes curriculares da grade escolar; e o sexto regulou a escolha de um único professor por componente curricular.

Para a coleta de dados da pesquisa de campo, o instrumento selecionado foi o questionário estruturado. No texto da pesquisa, existem menções complementares sobre a tipologia das perguntas: em uma seção do documento, indica-se que o formulário continha perguntas abertas (destinadas a instigar respostas livres e a expressão de opiniões com as próprias palavras) e perguntas fechadas (com alternativas de sim ou não ou de escolha única). No entanto, o detalhamento

procedimental e o apêndice do trabalho especificam que foi aplicado um questionário composto por perguntas fechadas de múltipla escolha. Há também uma ligeira variação quanto ao quantitativo de questões que integravam o instrumento, sendo referido em diferentes partes do texto como um questionário contendo 22 perguntas ou 20 perguntas eletrônicas. O questionário foi estruturado em quatro eixos investigativos específicos que correspondem às hipóteses e perguntas da pesquisa: as maneiras de conhecimento do PPP, as formas de aplicação prática em sala de aula, as vantagens percebidas no uso do projeto e as principais dificuldades enfrentadas na rotina escolar.

O procedimento de aplicação do questionário deu-se por meio de ambiente digital, utilizando-se da ferramenta Google Forms. As etapas de coleta foram operacionalizadas com o envio do link de acesso aos professores via aplicativo de mensagens WhatsApp, sendo os retornos das respostas consolidados por correio eletrônico (e-mail). A pesquisadora registrou que contou com o auxílio de outro docente na etapa de confecção e produção do formulário digital. O texto destaca que o processo de aplicação transcorreu sem dificuldades operacionais, obtendo-se a colaboração voluntária de todos os sujeitos selecionados.

Por fim, os procedimentos de análise e interpretação dos dados pautaram-se por um viés qualitativo, descritivo e analítico. As informações extraídas do questionário eletrônico foram organizadas de forma sistemática e tabuladas para posterior avaliação de resultados. A técnica de análise de conteúdo e a interpretação das representações docentes permitiram que os dados fossem sistematizados e discutidos de forma integrada com o referencial teórico-bibliográfico. Para fins de visualização e clareza científica, as respostas obtidas foram estruturadas em cinco tabelas de caracterização de acervos e resultados de campo, além de 20 gráficos estatísticos de pizza que representam as frequências das respostas para cada questionamento do instrumento. As estratégias de fidedignidade e confiabilidade da pesquisa sustentaram-se na triangulação contínua entre as teorias clássicas e contemporâneas mapeadas no Estado da Arte, as imposições legais dos marcos normativos da educação nacional e regional, e os achados empíricos obtidos diretamente com os sujeitos no cotidiano do “chão da escola”, viabilizando um diagnóstico fidedigno do fenômeno investigado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão integrada dos eixos temáticos à luz do referencial teórico selecionado descortina a existência de uma profunda fratura entre as prescrições normativo-legais que regulam o Projeto Político-Pedagógico e as condições objetivas de sua implementação no cotidiano da Educação Básica. Sob a perspectiva jurídico-constitucional, o PPP encontra sua sustentação nos princípios de igualdade, liberdade, pluralismo de ideias e gestão democrática assegurados pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e regulamentados pelos artigos 12, 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). No entanto, o advento de políticas curriculares centralizadoras na última década, representadas pela Base

Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e, no plano regional, pelo Referencial Curricular Amazonense (RCA, 2019), introduziu severas contradições no cenário educacional brasileiro. Conforme analisa Alves (2023), embora o discurso oficial desses marcos prescreva o respeito à autonomia das redes e escolas para incorporar temas contemporâneos transversais, a prática impõe uma padronização curricular restritiva que subordina a autonomia das propostas pedagógicas locais a avaliações externas em larga escala. Esse processo esvazia o caráter político do PPP, reduzindo-o a uma adaptação técnica de habilidades e competências instrumentais pré-fabricadas que desconsideram as singularidades e identidades das escolas públicas de periferia.

No contexto específico do estado do Amazonas, essa contradição curricular adquire contornos ainda mais complexos em função das particularidades geográficas, infraestruturais e socioeconômicas da região. A Resolução nº 098/2019 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, ao instituir a obrigatoriedade do Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEE/AM, 2019), determinou que os projetos político-pedagógicos incorporem compulsoriamente temáticas como a educação ambiental, a diversidade cultural, étnica e linguística sob a ótica do interculturalismo, além do respeito ao caráter pluriétnico da sociedade brasileira. Todavia, os estudos acadêmicos regionais revelam que a incorporação dessas diretrizes ocorre de forma fragmentada e meramente formal. Conforme adverte Silva (2014), o planejamento educacional na região amazônica frequentemente desconsidera as peculiaridades das escolas do campo, ribeirinhas e indígenas, impondo currículos urbanocêntricos que distanciam a escola da vida dos estudantes. Desse modo, o PPP, que deveria atuar como o elo de articulação entre as relações pedagógicas internas e as demandas socioculturais externas da comunidade (Alves, 2023), acaba se convertendo em um documento homologado burocraticamente para atender exigências cartoriais de órgãos centrais de ensino, esvaziando-se de qualquer significado prático para o chão da escola.

Nesse complexo cenário de mediação e disputas organizacionais, a coordenação pedagógica assume um papel estratégico de extrema centralidade, mas marcado por profundas ambiguidades estruturais e históricas. Conforme resgata Saltini (2022), a figura do coordenador pedagógico no Brasil tem suas raízes históricas assentadas na supervisão educacional instituída pela ditadura militar em 1971, cuja função primordial residia no controle, na fiscalização e na padronização das práticas docentes de acordo com os princípios produtivistas e tecnocráticos do regime autoritário. Com o processo de redemocratização na década de 1980, iniciou-se um movimento de ressignificação dessa função, que passou a ser concebida como um polo de articulação coletiva, mediação democrática e formação continuada em serviço dos professores (Saltini, 2022; Costa, 2018; Rodrigues, 2018). Contudo, as investigações contemporâneas demonstram que o cotidiano da coordenação pedagógica permanece marcado por um severo desvio de funções pedagógicas em prol de demandas administrativas imediatas. Constantemente pressionado pela urgência burocrática de órgãos centrais, o coordenador pedagógico vê-se obrigado a atuar como um “tapa-buracos” organizacional, substituindo professores faltosos,

resolvendo conflitos disciplinares cotidianos e preenchendo relatórios exigidos pelas secretarias de educação, o que reduz drasticamente o tempo necessário para a assessoria didático-pedagógica e a formação em serviço dos docentes (Dutra, 2014; Nazar, 2021; Feffermann, 2016). Esse desvio descaracteriza a identidade profissional da coordenação pedagógica, convertendo-a em mais uma engrenagem de controle burocrático secundário que compromete a sustentação pedagógica do corpo docente.

Essa sobrecarga funcional e a descaracterização do papel pedagógico da coordenação comprometem diretamente o clima organizacional e as interações humanas no interior da instituição. Como bem analisa Gonçalves (2019), o clima escolar não se constitui como uma variável estática ou neutra, mas como uma composição dinâmica de interações humanas permeadas por hierarquias, disputas ideológicas, conflitos de interesses e relações de poder entre docentes, gestores e coordenadores. A insatisfação profissional decorrente da sobrecarga de tarefas e a percepção de lideranças autocráticas geram um ambiente de desconfiança e resistência velada, inviabilizando o diálogo horizontal e transparente necessário para a construção do PPP. Antonio (2019) complementa essa discussão ao destacar que a organização do trabalho pedagógico e a resolução de conflitos na escola refletem as representações dos sujeitos sobre justiça e poder, as quais são mediadas tanto pelo currículo de ensino declarado quanto pelas práticas ocultas presentes nas rotinas de gestão. Portanto, a legitimação do coordenador pedagógico como um orientador e parceiro formador crítico do trabalho docente exige a superação definitiva das posturas fiscalizadoras herdadas do passado autoritário (Oliveira, 2017) e a edificação de relações baseadas na confiança, na escuta e na colaboração recíproca no cotidiano escolar (Tamassia, 2023; Araújo, 2019).

No âmbito das práticas docentes cotidianas, o planejamento escolar consolida-se como o mecanismo didático de mediação indispensável para a materialização das intencionalidades expressas no Projeto Político-Pedagógico. Conforme postula Heloísa Lück (2014), planejar não se reduz a um preenchimento mecânico de formulários ou a uma atividade instrumental de controle; ao contrário, configura-se como um processo mental reflexivo que conjuga racionalidade, visão de futuro e tomada de decisão consciente voltada para provocar transformações na realidade existente. A ausência de um planejamento docente consistente e fundamentado em sala de aula abre espaço para a improvisação pedagógica, o que concorre diretamente para o desperdício de tempo pedagógico útil, a desorganização das aulas e, em última análise, a má qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2022). Sob a perspectiva democrática, Padilha (2008) assevera que o planejamento escolar de qualidade deve ser necessariamente socializado e ascendente — socializado porque demanda a participação horizontal de todos os segmentos da comunidade nas decisões e tarefas, e ascendente porque deve partir legitimamente do “chão da escola” (Dieter, 2015), ou seja, das reais necessidades e saberes dos atores sociais que constituem o espaço escolar. Contudo, a literatura científica revisada aponta que a herança do regime autoritário gerou na categoria docente uma forte resistência histórica às atividades de planejamento, frequentemente associadas a

práticas centralizadoras e controladoras de imposição de cima para baixo (Padilha, 2008; Nunes, 2017). Para muitos educadores, planejar tornou-se sinônimo de conformidade formalista a formulários estéreis, desprovidos de utilidade prática para as demandas de sala de aula, o que exige que o planejamento seja urgentemente ressignificado como um exercício coletivo de autonomia e práxis consciente (Melo, 2017; Casagrande, 2014).

Para que o planejamento e o PPP assumam de fato um caráter emancipatório e de transformação social, faz-se indispensável que as práticas pedagógicas estejam fundamentadas em teorias críticas de educação. Dentre as correntes pedagógicas que dão sustentação ao trabalho docente no Ensino Fundamental, a pedagogia histórico-crítica, formulada de modo rigoroso por Dermeval Saviani, assume papel de destaque ao propor uma superação dialética da pedagogia tradicional e da pedagogia escolanovista. Conforme assevera Saviani (2019), a tarefa primordial da educação escolar consiste na identificação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pela humanidade, na sua conversão didática em saber escolar assimilável e crítico para os educandos, e no provimento dos meios necessários para que os sujeitos aprendam o processo de produção desse conhecimento. Sob essa ótica, o PPP atua como o organizador desse processo de transmissão-apropriação da cultura elaborada, permitindo que a escola cumpra sua função social de universalização do conhecimento científico, filosófico e artístico para as classes populares, capacitando-as a realizar a leitura crítica da realidade social e a atuar como agentes ativos de transformação histórica. Ao afastar-se tanto do espontaneísmo pedagógico quanto do tecnicismo alienante, a pedagogia histórico-crítica confere ao fazer docente uma intencionalidade racional rigorosa, ancorando o PPP no compromisso social com a emancipação das camadas trabalhadoras por meio do domínio consciente dos saberes universais.

Essa precarização objetiva do trabalho docente repercute de forma alarmante na saúde física e mental dos professores da Educação Básica. Conforme documenta de forma minuciosa o estudo de Niesborski (2021), o acúmulo desmedido de funções administrativas, pedagógicas e burocráticas no cotidiano das escolas públicas tem provocado o adoecimento sistemático da categoria, caracterizado por elevados índices de estresse, exaustão emocional, transtornos de ansiedade, depressão e a síndrome de Burnout. Essa realidade é severamente agravada pelas condições materiais adversas das instituições de ensino, como prédios escolares inadequados, falta de recursos tecnológicos estáveis, superlotação de salas e salas de aula de periferia que sofrem o impacto direto de dramas sociais e de vulnerabilidades extremas, como pobreza, violência urbana e o tráfico de drogas (Silva, 2021; Niesborski, 2021). Os professores veem-se obrigados a lidar diariamente com demandas psicossociais para as quais não possuem formação específica ou apoio profissional, como o elevado percentual de alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com gravíssimas defasagens de alfabetização ou o expressivo aumento de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais (PCD) sem que a escola disponha de mediadores e professores auxiliares suficientes (Niesborski, 2021; Cruz, 2023; Vale, 2020). O cotidiano escolar, portanto,

converte-se em um espaço de sofrimento ético-político e exaustão física, no qual a cobrança por metas de desempenho e aprovação colide com as profundas mazelas sociais que assolam as comunidades, gerando um sentimento de impotência que se reverte em adoecimento laboral crônico.

Para além da exaustão física e emocional decorrente das demandas diárias, o cenário contemporâneo introduz novas ameaças estruturais à profissão docente no Brasil. O avanço de políticas privatistas e de modelos de terceirização do trabalho educacional em diversos estados brasileiros (como se verifica de forma proeminente nos estados de São Paulo e do Paraná) representa uma severa fratura nos preceitos da escola pública garantida pela Constituição de 1988 (Bressan, 2021; Saviani, 2019). Sob a lógica do mercado capitalista de produtividade e lucro, a educação é transmutada em mera mercadoria, o aluno em consumidor e o professor em um mero executor alienado de tarefas prontas e pacotes pedagógicos pré-fabricados (Silva, 2021). Conforme denúncia de Saviani (2019), esse modelo impõe aos docentes jornadas de trabalho intensificadas, salários rebaixados e atrasos sistemáticos nos pagamentos das prestadoras de serviço terceirizadas, solapando a estabilidade profissional, o plano de carreira e a própria dignidade do educador. Trata-se de uma 'inclusão excludente' que cobra produtividade e exalta o 'aprender a aprender' ao mesmo tempo em que nega as condições materiais mínimas para que o trabalho educativo ocorra com qualidade e dignidade social. Diante dessa realidade precarizada, a elaboração autônoma do Projeto Político-Pedagógico revela-se não como uma tarefa burocrática, mas como um ato de resistência política e afirmação profissional indispensável para a defesa da escola pública democrática e emancipatória. O resgate do PPP como um espaço de agência coletiva e de luta contra a mercantilização do ensino é, em última análise, a única estratégia viável para assegurar a dignidade profissional do docente e o direito constitucional à educação crítica e de qualidade social.

Para mitigar esse distanciamento entre a elaboração teórica do projeto de escola e o fazer profissional dos professores, a literatura científica aponta caminhos viáveis e emancipatórios de transformação e resgate. Um dos eixos de intervenção prioritários consiste no fortalecimento dos colegiados escolares e na valorização das decisões coletivas advindas do chão da escola. O Conselho Escolar, conforme postulado pela LDB de 1996 e corroborado por diversos autores e investigações contemporâneas de campo, apresenta-se como o órgão catalisador por excelência da participação social. Ele constitui a instância máxima de deliberação coletiva, na qual estão representados todos os segmentos do ambiente escolar (pais, alunos, funcionários, professores e a direção), viabilizando a diluição do poder centralizado no diretor e promovendo a divisão horizontal de responsabilidades (Paro, 2017). Quando o Conselho Escolar é fortalecido e atuante, a construção e a revisão do Projeto Político-Pedagógico deixam de ser obrigações burocráticas pontuais de início de ano e passam a configurar processos contínuos de autoavaliação institucional e redefinição de metas. Esse movimento coletivo reconecta as ações de planejamento diário dos professores às diretrizes políticas acordadas no documento institucional, superando a fragmentação do fazer docente e gerando sentimentos de

corresponsabilidade pelo sucesso e permanência do estudante na escola pública de qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação empenhou-se em descortinar uma das problemáticas mais complexas e prementes do cenário educacional brasileiro contemporâneo, centrando-se na análise dos desafios, limites e possibilidades enfrentados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico. Ao retomar de maneira sintética o problema de pesquisa que norteou este estudo, constatou-se que o abismo entre a retórica normativa da gestão democrática assegurada pelos marcos legais e a práxis cotidiana escolar revela-se como um reflexo de tensões estruturais, burocráticas e culturais que limitam a agência docente no interior da escola pública (Saviani, 2019). Os achados consolidados desta investigação demonstraram, de forma inequívoca, que as maneiras pelas quais os professores tomam conhecimento do PPP estão majoritariamente centralizadas na figura do gestor escolar, evidenciando uma fragilidade histórica nos canais coletivos de debate, uma vez que a participação docente nos momentos de construção e de revisão do documento permanece incipiente, protocolar e muitas vezes condicionada por pressões externas (Robaert, 2015). Em contrapartida, no âmbito didático de sala de aula, a práxis docente se materializa por meio de projetos integrados, seminários e recursos tecnológicos, os quais são mobilizados de forma individualizada pelos docentes como mecanismos de resistência criativa para concretizar as intencionalidades pedagógicas prescritas na proposta educativa.

Sob a ótica da interpretação teórica dos resultados obtidos, o estudo descortina um paradoxo estrutural. Embora o Projeto Político-Pedagógico seja teoricamente o principal instrumento norteador das práticas e ações com vistas a produzir transformações qualitativas (Souza, 2012), amplamente reconhecido pelos professores como uma ferramenta que traz vantagens pedagógicas significativas — tais como a atribuição de maior credibilidade aos processos avaliativos, o fortalecimento da confiança discente e a afirmação do protagonismo docente —, sua efetivação colide com a lógica gerencialista que ainda impera na organização e no clima do trabalho escolar (Lück, 2015). A análise integrada dos dados bibliográficos permitiu compreender que as principais dificuldades identificadas pelos sujeitos da pesquisa, representadas pela escassez de tempo, falhas severas na comunicação interpessoal, escassa transparência institucional e sobrecarga de tarefas burocráticas, não constituem obstáculos isolados. Trata-se, em verdade, de manifestações de um modelo de administração escolar que, sob a égide da produtividade capitalista e da cobrança por índices de aprovação em larga escala, acaba por sufocar o pedagógico no administrativo, convertendo o PPP em um mero artefato burocrático engavetado para satisfazer exigências de órgãos centrais (Paro, 2015, 2017).

As implicações educacionais, práticas e sociais deste estudo impõem a necessidade premente de se repensar a organização do trabalho pedagógico no interior da escola pública. Para que o Projeto Político-Pedagógico se constitua como um verdadeiro projeto de autonomia e emancipação humana (Villela, 2022), faz-se indispensável assegurar as condições materiais e institucionais que viabilizem a participação democrática e ascendente dos professores a partir do “chão da escola” (Dieter, 2015). Isso requer, obrigatoriamente, a resignificação e a garantia da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) como um espaço-tempo coletivo destinado à formação continuada em serviço, ao planejamento colaborativo e à autoavaliação institucional, impedindo que essa jornada seja consumida pelo preenchimento de relatórios e diários eletrônicos estéreis. Outrossim, as evidências acerca do adoecimento docente de caráter físico e mental (Niesborski, 2021) sinalizam que a valorização do magistério não pode prescindir de políticas públicas consistentes de atenção à saúde do educador, de melhoria substancial das condições de trabalho nas periferias urbanas e de valorização salarial, sob pena de inviabilizar o direito constitucional à educação pública democrática e de qualidade social.

A despeito da consistência epistemológica alcançada nesta pesquisa, cumpre assinalar certas limitações inerentes ao percurso metodológico adotado. Por tratar-se de um estudo cujo corpus documental regional e de campo esteve circunscrito ao ambiente sociocultural e à amostra específica de docentes de uma unidade escolar municipal da zona norte de Manaus, os resultados obtidos não admitem generalização imediata para a totalidade da rede pública de ensino de forma homogênea. Adicionalmente, as barreiras temporais impostas aos estudos acadêmicos revisados e as próprias condições excepcionais decorrentes do período de transição pós-pandêmica representam fatores conjunturais que influenciaram as representações docentes analisadas, limitando a apreensão de dinâmicas organizacionais de longo prazo.

Diante dessas considerações, sugere-se para investigações futuras a realização de estudos comparativos e longitudinais que contemplem diferentes contextos regionais e redes públicas de ensino, com o propósito de mapear o impacto das recentes reformas curriculares sobre a autonomia pedagógica das escolas. Recomenda-se, outrossim, o desenvolvimento de pesquisas qualitativas focadas no papel específico da coordenação pedagógica como mediadora na reconstrução coletiva do PPP, bem como estudos que aprofundem a relação entre a sobrecarga de tarefas administrativas decorrentes do avanço das plataformas digitais e o processo de precarização e adoecimento do trabalho docente. Por fim, o resgate histórico e político do Projeto Político-Pedagógico revela-se como o único caminho viável para que a comunidade escolar possa opor-se de forma consciente aos discursos de mercantilização e privatização do ensino público (Saviani, 2019), afirmando a escola como um espaço democrático de formação humana emancipatória, equitativa e de qualidade social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Murilo Barche. **Projeto político-pedagógico de escolas de educação básica de Ponta Grossa/PR: contradição, alienação e utopia**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. **Resolução nº 098/2019-CEE/AM**. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Amazonense. Manaus, 2019.

ANDRADE, Letícia Raboud Mascarenhas de. **Vivência/Perejivânie: diversidade de compreensões do conceito e articulações à luz do sistema teórico de Vigotsky**. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

ANTONIO, Patricia de Oliveira. **Um estudo sobre mediações de conflitos, relações de poder e justiça nas escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

ARAGÃO, José; NETA, Maria. **Metodologia Científica**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BOTTON, Elis Angela. **O território e suas articulações com o processo de re(construção) do Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal de Farroupilha**. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

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

BRESSAN, Édio Luís. **Gestão democrática na escola pública municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. **Gestão escolar e participação da comunidade do leste de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

CASAGRANDE, Suellen Beatriz Martins. **Planejamento: um instrumento de**

possibilidades na cultura da escola? Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASTILHO, *et al.* **Manual de metodologia científica.** Itumbiara: ILES/ULBRA, 2014.

COSTA, Renato Pontes. **Poder e negociação como relações pedagógicas: Memória da pesquisa – confronto de sistemas de conhecimento na educação popular.** Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CRUZ, Julio Cesar Gonçalves da Cruz. **Educação física infantil e projeto político-pedagógico: o professor como agente protagonista.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) — Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

DIETER, Daiana Silveira Colombo. **Perspectivas de participação dos pais no processo de gestão da escola: uma visão a partir da comunidade escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015.

DUTRA, Priscila Pereira. **O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

FEFFERMANN, Elizabeth. **A formação do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERNANDES, Letícia Rubim. **A formação da identidade do professor iniciante na educação infantil das escolas públicas do município de Manaus-AM.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

FREIRE, B. S. **O Projeto político-pedagógico na visão de professores do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização.** In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas.* São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2021.

GONÇALVES, Rubia Manoel. **As relações de poder e o clima escolar: as reuniões pedagógicas no contexto de uma escola da rede municipal de Juiz**

de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

GONZAGA, Maria Marismene. **Biblioteca escolar e projeto político-pedagógico: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LUCIANO, Fábio Valério. **A expressão do fracasso escolar no ensino técnico integrado do Instituto Federal de São Paulo (IESP): das estatísticas ao projeto político-pedagógico (2008-2013).** Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

LÜCK, Heloísa. **A gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

MELO, Ana Lúcia Uchoa de. **Projeto Político-Pedagógico: uma análise dos desafios e perspectivas para a construção em sete escolas de uma coordenação distrital de Educação de Manaus.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

NAZAR, Flávia Regina de Oliveira. **A organização do trabalho pedagógico no cotidiano das figurações escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

NIESBORSKI, Juliana. **Relações de trabalho e saúde do professor da educação básica: o caso da escola municipal Wallace Thadeu de Mello e Silva, em Matinhos, Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2021.

OLIVEIRA, Cristiane Tavares Casimiro de. **Integração de tecnologias ao currículo em escola pública de uma cidade digital.** Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Emanuelle Grace Kelly Santos de. **O planejamento docente em duas escolas da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 17: ICÓ.** Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

OLIVEIRA, Matildes Aparecida Trettel de. **Coordenação Pedagógica na escola: uma função para pedagogos?** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

OLIVEIRA, Nirlene da Consolação. **Relações entre o planejamento da aula e a prática de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

RAFACHO, Sérgio. **O efeito Gestor Escolar: a relação entre a atuação e a formação do gestor escolar e os resultados educacionais em escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ROBAERT, Samuel. **Projeto Político-Pedagógico: espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RODRIGUES, Sandra Mara Tavares. **O Coordenador Pedagógico e os desafios da sua função na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

SALTINI, Lisandra Cristina. **A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SANTOS, Suelene Amazonas dos. **Conhecimentos pedagógicos do conteúdo na formação e no exercício do professor de química no município de Itacoatiara-AM**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Denis de Oliveira. **Metodologia de Projetos no ensino das ciências: reflexão, estratégia e prática metodológica no 5º ano do ensino fundamental na escola de São Pedro do Parananema-Parintins/AM**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia) — Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, 2016.

SILVA, Ronilda Rodrigues Couto da. **O Projeto Político-Pedagógico – PPP nas escolas públicas da zona sul do município de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

SILVA, Zilda Borges da. **Escola pública contemporânea e desenvolvimento**

profissional docente em uma Emef inserida no território de alta vulnerabilidade. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

SUHR, Inger Renate Fröse. **Teorias do conhecimento pedagógico.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

TAMASSIA, Ana Cláudia. **A formação continuada do coordenador pedagógico: caminhos para a liderança formadora.** São Paulo: Penso, 2023.

TRAUZZOLA, Vanessa Santana Lima. **Teoria das operações predicativas e enunciativas: uma concepção de linguagem entre o construtivismo e a teoria do conhecimento.** Tese (Doutorado) — Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

VALE, A. A. S. **Formação inicial de professoras (es) de química no IFBA: contradições e possibilidades entre o Projeto político-pedagógico institucional e o Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em química.** Tese (Doutorado) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Perspectivas para reflexões em torno do Projeto Político-Pedagógico.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico.* Campinas: Papirus, 2008.

VILLELA, Mariana. **Autonomia da escola na história das ideias e políticas públicas da educação brasileira.** Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

ZAMPRONHO, Josenaide Lopes Silva. **O Projeto Político-Pedagógico como instrumento de gestão democrática: um estudo a partir das escolas municipais em Pinheiro, Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.