UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE

**Projeto político pedagógico na escola pública:
estratégia e cultura organizacional**

ANGÉLICA GONÇALVES GARCIA

SÃO PAULO

2015

Prof. Dr. Marco Antonio Zago
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adalberto Fischman
Diretor da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade

Prof. Dr. Moacir Miranda Oliveira
Coordenador do Programa de Pós Graduação em Administração

Prof. Dr. Roberto Sbragia
Chefe do Departamento de Administração

ANGÉLICA GONÇALVES GARCIA

Projeto político pedagógico na escola pública: estratégia e cultura organizacional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Administração

Área de Concentração: Gestão de Pessoas

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosa Maria Fischer

Versão original

SÃO PAULO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Garcia, Angélica Gonçalves.

Projeto político pedagógico na escola pública: estratégia e cultura organizacional / Angélica Gonçalves Garcia. -- São Paulo, 2015.
119 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2015.

Orientador: Rosa Maria Fischer.

1. Administração da educação. 2. Administração estratégica. 3. Cultura organizacional. 4. Valores. 5. Escola pública. 6. Projeto político pedagógico. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 371.2

À CORAGEM

Este é meu pai, Vicente, em cima de um carro de polícia,
discursando aos grevistas numa paralisação metalúrgica de 1978.
A ilustração é de Ricardo Toscani.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai, Terezinha e Vicente,
pelos valores que ensinaram a mim e ao meu irmão
e pelo amor e apoio incondicional.

À Rosa pela amizade, inspiração e incentivo.

À equipe da EMEF Padre José Pegoraro,
especialmente a Sônia, pela abertura e confiança.

A educação é o ponto que decidimos se amamos o mundo
o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e,
com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável
não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

Hannah Arendt

RESUMO

Garcia, A.G. (2015). Projeto político pedagógico na escola pública: estratégia e cultura organizacional. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Para analisar as potencialidades e limitações do projeto político pedagógico (PPP), enquanto instrumento de direcionamento estratégico e fortalecimento dos valores culturais de uma escola pública, foi realizada uma pesquisa descritiva que teve como eixo central um estudo de caso único de uma instituição de ensino da rede municipal de São Paulo, a EMEF Padre José Pegoraro. O atual PPP da organização foi o ponto de partida para uma análise baseada na abordagem contextualista de Pettigrew (1985). A escolha metodológica da investigação priorizou entrevistas semiestruturadas com a diretora, a coordenadora pedagógica e 5 professores; observações não-participantes de reuniões de planejamento, onde a Direção apresentou o PPP e propôs sua discussão; análise documental; e observação participante da implementação do projeto Criativos da Escola. A pesquisa de campo apontou alguns limitadores para o processo participativo de elaboração do PPP nas escolas públicas, que impactam sua capacidade de direcionar estrategicamente a gestão e fortalecer os valores organizacionais: os escassos espaços de convivência da equipe da escola e dela com seus *stakeholders*; as crenças que separam aqueles que decidem daqueles que executam; as vivências restritas de participação dentro e fora da escola; as diferenças de visão que a Direção e a comunidade têm sobre o papel da escola, o PPP e o seu processo de elaboração; a dificuldade de administrar as demandas do dia a dia e criar espaços de reflexão sobre as práticas de gestão. Este estudo de caso também possibilitou identificar fatores determinantes para o direcionamento estratégico do PPP, como a existência de um plano de ação que detalhe como o grupo pretende efetivar o projeto e a realização de avaliações das práticas e de suas contribuições com o PPP. O projeto político pedagógico e a gestão democrática são construções sociais que se dão no meio de contradições e conflitos de interesses. O desafio do grupo gestor das escolas é contribuir para criar um ambiente organizacional de aprendizagem e uma cultura de participação, os quais consolidem valores de gestão democrática e cidadania.

Palavras-chave: administração da educação, administração estratégica, cultura organizacional, valores, escola pública e projeto político pedagógico

ABSTRACT

Garcia, A.G. (2015) Political pedagogic project in the public school: strategy and organizational culture. Master's degree thesis, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

In order to be able to analyze both the potentialities and limitations of a political pedagogic project (PPP), seen as the instrument of a strategic and empowering direction of cultural values in the public school, a descriptive survey was carried out, whose core was a single case study of a school of the São Paulo municipal system, EMEF Padre José Pegoraro. The organization's current PPP was the baseline for an analysis based upon Pettigrew's (1985) contextual approach. The methodological choice of the investigation prioritized semi-structured interviews with the school's principal, pedagogic coordinator and five teachers; non-participant planning meeting observations, where the administration presented and discussed the proposed PPP; documental analysis; participative observation of the implementation of the Criativos da Escola project. The field survey appointed certain restrainers to the participative process in the development of the PPP in public schools, which impacts its capacity to strategically orientate the management and empower the organizational values: the scarce living spaces for the school staff, and the school itself and its stakeholders; the believes that divide those who decide from those who execute; the limited participation experiences both inside and outside the school; the different visions the administration and the community have about the role the school plays, the PPP and its elaboration process; the difficulty to manage the daily demands and to create spaces of reflection about the management practices. The case study herein has also made it possible to identify determinant factors for the PPP strategic direction, seen as the existence of an action plan that details how the group intends to implement the project and the practice assessment, and their contributions to the PPP. The political pedagogic project and the democratic administration are social entities existing in the middle of contradictions and conflicts of interest. The challenge the school's management group faces is to contribute to the creation of an organizational environment of learning and a participative culture which consolidates values of democratic management and citizenship.

Key-words: Education management, strategic management, organizational culture, values, public school, political pedagogic project

SUMÁRIO

1.	A PROPOSTA DE PESQUISA	
1.1.	Introdução.....	12
1.2.	Objetivos.....	14
1.3.	Metodologia.....	15
1.4.	Etapas e métodos da pesquisa	17
2.	O REFERENCIAL TEÓRICO	
2.1	O projeto político pedagógico e a legislação brasileira.....	21
2.2	O projeto político pedagógico: um conceito em construção.....	28
2.3	A cultura e os valores organizacionais.....	31
2.4	O planejamento estratégico.....	36
3.	CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO E A ANÁLISE DE DADOS	
3.1	Protocolo de pesquisa.....	42
3.2	A análise do discurso.....	44
3.3	As entrevistas e o projeto político pedagógico como discursos em análise..	48
4.	O ESTUDO DE CASO	
4.1	O contexto social, econômico e político do Grajaú.....	52
4.2	A visão dos educadores sobre o Grajaú.....	59
4.3	A relação dos entrevistados com a educação e a escola.....	64
4.4	A história da EMEF Padre José Pegoraro.....	69
4.5	O projeto político pedagógico e seu processo de construção.....	75
4.6	Os interesses e as chaves de participação dos <i>stakeholders</i> na elaboração do projeto político pedagógico.....	82

4.7	Os valores e diretrizes estratégicas presentes no projeto político pedagógico.....	85
4.8	O Criativos da Escola como um espaço de participação dos estudantes.....	99
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	
5.1	As potencialidades e limitações do projeto político pedagógico no direcionamento estratégico de uma escola e no fortalecimento de seus valores.....	100
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE.....	114
	ANEXOS.....	118

1. A PROPOSTA DE PESQUISA

1.1 Introdução

O debate sobre a educação confronta duas perspectivas antagônicas. De um lado, há a concepção de escola atrelada a um projeto de Estado, que demanda das instituições de ensino a disciplinarização das pessoas para garantir a coesão social e o desenvolvimento econômico.

A escola constitui-se, nesse cenário, um instrumento do Estado e busca adequar os estudantes a um modelo de participação cívica e formá-los para serem mão de obra qualificada, tanto nas aptidões técnicas, quanto relacionais, o que inclui a aceitação de sua condição de subordinados (Resende & Dionísio, 2005). A finalidade das instituições de ensino, assim como das prisões, dos hospitais psiquiátricos e das fábricas, seria contribuir com o aumento da utilidade econômica do homem, a diminuição de sua capacidade de resistência e luta e sua adaptação ao sistemas econômico e político (Foucault, 1979).

De outro lado, há uma perspectiva que defende a educação como caminho para a renovação do mundo e discorda de seu papel atrelado a conservação do *status quo*. Hannah Arendt (2013) comunga dessa visão; para ela, só os jovens são capazes de empreender o novo e o imprevisto e reverter a ruína para a qual o mundo estaria condenado. A educação é, de acordo com a filósofa, a oportunidade da sociedade demonstrar amor e responsabilidade pelo mundo.

Esses dois olhares ditam modelos divergentes de vinculação do homem ao mundo. Paulo Freire (1979, 2000) defende que o enfrentamento dos esforços de despolitização da escola depende, não só, do reconhecimento das organizações de ensino como parte integrante de um modelo econômico hegemônico, que produz desigualdades sociais e problemas ambientais, mas também da consciência do ser humano de sua capacidade de reflexão, questionamento e criação.

A gestão democrática e a construção participativa do projeto político pedagógico instituídas no país, respectivamente pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes

e Bases/ LDB de 1996 (1996), podem ser oportunidades para que a sociedade brasileira reflita sobre o papel da escola e cada comunidade elabore os caminhos que deseja trilhar.

Mas as barreiras para a efetivação do ideal da gestão participativa, sinalizadas pelo último relatório da Conferência Nacional de Educação (2014), mostram uma longa distância entre a lei e a prática vivida nas escolas. Os desafios, de acordo com o documento, vão desde a criação de mecanismos que motivem a participação da comunidade, até a garantia de autonomia decisória para as escolas, através da desburocratização do gerenciamento de recursos.

O presente estudo se debruçou sobre a análise da influência do projeto político pedagógico (PPP) nas práticas de gestão da escola e como ele pode contribuir para que a comunidade escolar elabore, no âmbito do contexto de sua realidade, os significados que quer atribuir para a educação. Para isso foi realizada uma pesquisa descritiva, no formato de estudo de caso, focada em uma escola pública municipal, a EMEF Padre José Pegoraro, localizada na Rua Portunhos, s/ nº, no Parque da Cocaia, distrito do Grajaú, periferia da cidade de São Paulo. O estudo de caso foi conduzido a partir da análise documental, da sistematização de dados obtidos através de observações do cotidiano da escola e da análise de dados coletados em entrevistas semiestruturadas com professores e a Direção.

O projeto político pedagógico da escola foi relacionado com os conceitos de estratégia e de cultura organizacional e como estes se materializam no âmbito da gestão. As visões presentes no PPP devem ser compreendidas não apenas como os propósitos da escola, mas também como o seu sistema de crenças e linguagem, que ao estabelecer papéis, atividades e desafios cria um padrão de significados, que pode ser definido como sua cultura organizacional (Pettigrew, 1979).

O intuito deste trabalho foi valorizar o potencial que a discussão coletiva do PPP tem de gerar identificação e engajamento da equipe escolar com os propósitos da escola. Assim como reconhecer que o processo de elaboração e implementação do PPP cria espaços de aprendizagem, a partir dos quais a coletividade pode refletir sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar e buscar alternativas para criar uma escola que atenda as necessidades da comunidade, zele pela qualidade das relações sociais em seu interior e compatibilize seus conteúdos e atividades com as demandas dos estudantes e as especificidades das realidades em que eles vivem.

A pesquisa está estruturada em 5 capítulos.

O primeiro detalha os objetivos do estudo, a sua proposta metodológica e suas etapas. O segundo traz o referencial teórico que embasou a pesquisa e apresenta uma revisão bibliográfica dos 3 conceitos que nortearam a investigação: projeto político pedagógico, estratégia e cultura organizacional. O terceiro tece algumas considerações acerca da metodologia de análise do discurso, uma vez que grande parte dos instrumentos de coleta de dados utilizados resultaram em narrativas discursivas. O quarto apresenta o estudo de caso com a descrição do contexto socioeconômico do Grajaú, a história da escola, a relação dos educadores entrevistados com o bairro e a educação, a análise do PPP e de seu processo de discussão e o compartilhamento de uma experiência de participação dos alunos na gestão escolar, o projeto Criativos da Escola. E, por fim, no capítulo que encerra a dissertação foram discutidas as potencialidades e limitações do PPP enquanto instrumento de direcionamento estratégico e fortalecimento dos valores de uma escola pública.

1.2 Objetivos

O objetivo central deste estudo foi o de identificar as potencialidades e limitações para que o projeto político pedagógico de uma escola pública funcione como instrumento de direção estratégica de sua gestão e de fortalecimento dos valores de sua cultura organizacional.

Os objetivos secundários foram:

1. Identificar quais são os valores e as diretrizes estratégicas expressos no projeto político pedagógico da escola.
2. Verificar quais são as potenciais influências do histórico da escola e das características dos contextos social, econômico e político para a concepção do seu projeto político pedagógico, bem como, para sua implementação pela atual gestão.
3. Levantar e analisar as opiniões dos educadores, que trabalham atualmente na escola, para examinar se são aderentes às diretrizes estratégicas e valores expressos pelo seu projeto político pedagógico.
4. Elaborar recomendações acerca do emprego do projeto político pedagógico e da identificação de eventuais necessidades de mudanças de seu processo de elaboração,

visando aprimorar sua efetividade enquanto instrumento de direcionamento estratégico e de fortalecimento dos valores culturais da escola.

1.3 Metodologia

Com o objetivo de analisar como o projeto político pedagógico de uma escola pública pode contribuir para seu direcionamento estratégico e a disseminação de seus valores, foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva no formato de estudo de caso único da EMEF Padre José Pegoraro, situada no bairro do Grajaú na cidade de São Paulo.

A escolha metodológica buscou atender o interesse da pesquisadora de colocar “colchetes ao redor de um domínio espacial e temporal” (Van Maanen, 1979, p.520) e buscar seu entendimento profundo, adotando para isso uma abordagem interpretativista, que procura compreender um fenômeno a partir das interpretações daqueles que o vivem (Shah & Corley, 2006).

As vantagens do enfoque qualitativo, de acordo com Miles e Huberman (1994 citado por Fleury, Shinyashiki & Stevanato, 1997), vão desde a possibilidade de se considerar a complexidade e o contexto do fenômeno social até a identificação dos significados que as pessoas atribuem a ele a partir de suas vivências reais.

Mas é importante lembrar que os pesquisadores trazem pressupostos, orientações e racionalidades construídas em contextos sociais, políticos e acadêmicos, que condicionam a escolha do tema de pesquisa, a maneira que ele será estudado e a partir de quais lentes será analisado (Pettigrew, 1985). Portanto, como alerta Van Maanen (1979), “o mapa não pode ser considerado o território, simplesmente porque o mapa é um produto reflexivo da invenção do elaborador do mapa” (p. 520).

Os interpretativistas enfrentam a difícil tarefa de desenvolver uma interpretação para um fenômeno social ou organizacional, a partir das interpretações de seus sujeitos e do aparato conceitual que escolheram, logo a credibilidade de seus estudos depende do detalhamento que trazem sobre os caminhos que trilharam para chegar a essas conclusões (Walsham, 1995). Será a profundidade do entendimento do contexto do estudo de caso que

trará elementos para que os leitores avaliem a aplicabilidade de tais contribuições e conclusões a sua própria situação (Langley & Abdallah, 2011).

A presente pesquisa combinou técnicas complementares para o levantamento e a análise de dados. Observações participantes de reuniões pedagógicas e de atividades com os estudantes e situações cotidianas da escola, somaram-se à entrevistas com atores sociais significativos na dinâmica organizacional e à análise documental. Como cada uma dessas escolhas metodológicas impõe uma perspectiva diferente sobre a realidade, sua combinação possibilita o enriquecimento dos dados, sua comparação e a validação dos mesmos (Berger, 1989).

Apesar da triangulação de métodos de coleta de dados propiciar uma visão multidimensional do caso, a identificação de contradições e a geração de novas ideias, as limitações dos instrumentos devem ser consideradas na análise. Como a interpretação do PPP da escola e as entrevistas com alguns educadores são o eixo central neste estudo, é preciso fazer uma importante ressalva. Os discursos oficiais reúnem a idealização das pessoas sobre a cultura, uma espécie de “altercultura” como nomeou Caldas (2006).

Para revelar seu verdadeiro significado, é preciso ir além das aparências e das primeiras impressões. É preciso estar atento para apreender os atos falhos dos discursos, os lapsos de memória e as contradições entre o discurso e a prática.

(Fleury, 1997, p.283)

O subjetivismo e relativismo são as perspectivas que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com esses enfoques são os sujeitos que criam a realidade e lhe dão significado. Portanto, o conhecimento depende dos indivíduos e são os diferentes sentidos dados por eles à realidade que criam diferentes explicações.

Neste sentido, este estudo procurou avançar no desafio estabelecido por Guba e Lincoln (1994): o pesquisador deve ser um facilitador das múltiplas vozes dos atores na busca do entendimento da realidade, a partir de construções que eles sustentam, mas que estão em constante revisão.

A opção por um caso único impossibilitou sua comparação com outros cenários, impondo certos limites ao estudo. Mas sua proposta não era possibilitar generalizações, nem elaborar hipóteses ou leis que pudessem explicar realidades mais abrangentes. O que moveu a pesquisadora em seu paradigma construtivista, foi a possibilidade de compreender

uma realidade, a partir dos olhares daqueles que dela fazem parte e de como esse processo permitiu construir seu próprio olhar.

1.4 Etapas e métodos da pesquisa

A pesquisa se dividiu em 4 etapas. A figura 1 traz as perguntas que nortearam cada uma dessas etapas, assim como os métodos de coleta de dados.

Na primeira etapa **“Imersão no Contexto”** levantou-se dados secundários sobre o contexto social, político, econômico e histórico da escola, tanto no momento de sua fundação quanto nos dias atuais. Esse levantamento foi feito através de **análise documental** que privilegiou relatórios e diagnósticos socioeconômicos do Grajaú, elaborados por entidades sociais e de pesquisa; artigos publicados na mídia local; diretrizes e políticas educacionais do município e da Federação que norteiam o funcionamento da rede escolar pública.

A exploração de documentos foi intercalada por **caminhadas de observação pelo bairro** guiadas pela diretora da escola, antiga moradora da região, e pela apreciação de registros em vídeo de depoimentos de moradores pesquisados na internet. Também buscou-se resgatar a história da escola estudada através de documentos e **entrevistas semiestruturadas** com as “fundadoras”, a atual Diretora, que era Coordenadora Pedagógica na época da fundação, e atual Coordenadora Pedagógica, que, naquela ocasião, foi indicada para ser Diretora pela comunidade.

A EMEF Padre José Pegoraro foi criada pela Prefeitura de São Paulo, que atendendo às reivindicações das mães da região, determinou sua construção e implementação. A participação da primeira diretora nas mobilizações populares que originaram a escola e o seu papel, assim como das duas coordenadoras pedagógicas, na elaboração e disseminação do PPP motivaram nomeá-las de “fundadoras” neste estudo.

Suas entrevistas foram importantes tanto para resgatar a história da escola e do bairro, quanto para entender como suas trajetórias de vida se entrelaçaram e lapidaram suas visões pessoais sobre a educação, influenciando as diretrizes da escola.

O objetivo da “Imersão no Contexto” foi levantar elementos que pudessem colaborar para o entendimento da conjuntura na qual se elaborou o projeto político pedagógico original, como o mesmo evoluiu e deu origem a atual versão e como se dá sua implementação hoje em dia.

Já na segunda etapa da pesquisa, a “**Coleta de Opiniões**”, através de **entrevistas semiestruturadas** com alguns professores, a Diretora e uma das duas atuais Coordenadoras Pedagógicas buscou-se identificar suas opiniões sobre o papel da EMEF Padre José Pegoraro e seus valores e quanto elas se aproximam das diretrizes estratégicas expressas pelo projeto político pedagógico.

A análise da versão original e atual do PPP e das entrevistas na primeira e segunda etapa da pesquisa baseou-se nos princípios da **análise de conteúdo** de Laurence Bardin e da **análise de discurso** de Dominique Maingueneau.

Por fim, na fase “**Observação de Vivências**”, optou-se pela **observação não-participante** de três reuniões pedagógicas, duas delas que aconteceram no início das atividades letivas de 2014 e uma no início de 2015, das quais participaram a Direção, a Coordenação Pedagógica e os docentes da instituição. Priorizou-se a observação das reuniões pedagógicas do começo do ano porque elas foram, reiteradamente, mencionadas pela diretora e a coordenadora como os momentos de discussão do PPP.

Nessa fase também, para aprofundar a discussão sobre o envolvimento da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico, realizou-se, durante 3 semestres (agosto/2012 a dezembro/2013), a **observação participante** da implementação do projeto Criativos da Escola, que tinha o objetivo de criar espaços de participação dos alunos. Foi ele que possibilitou a entrada da pesquisadora na EMEF Padre José Pegoraro e sua interação com os diversos atores organizacionais.

Por fim, na última etapa deste trabalho denominada “**Recomendações**”, procurou-se, a partir da análise dos documentos coletados, das entrevistas semiestruturadas e das observações realizadas, elaborar sugestões para aperfeiçoar o papel do projeto político pedagógico da escola pública como instrumento efetivo de direcionamento estratégico e fortalecimento dos valores da cultura da organização.

Figura 1 (continua):
Etapas da pesquisa, perguntas norteadoras e métodos de coleta de dados

Figura 1 (conclusão):
Etapas da pesquisa, perguntas norteadoras e métodos de coleta de dados

2. O REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O projeto político pedagógico e a legislação brasileira

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, de nº 9.394 (1996) estabeleceu a obrigatoriedade das escolas elaborarem e implementarem projetos político pedagógicos que direcionassem suas atividades. Para compreender como o PPP surgiu na legislação brasileira e sua elaboração tornou-se obrigatória é preciso retroceder alguns passos e contextualizar alguns movimentos que ganharam força nos debates sobre a educação no país.

Mais do que um instrumento formal, o PPP representa um processo de descentralização e democratização das decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola pública através da maior participação dos agentes escolares (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2009). A descentralização foi uma das principais orientações das políticas educacionais a partir das décadas de 80 e 90.

A desburocratização do Estado e a flexibilização para novas alternativas de gestão pública foram os propulsores dessa tendência que buscava, dentre outras metas, reduzir as responsabilidades e custos do governo federal com a educação e diminuir as desigualdades de qualidade de ensino (Sagrillo, Zientarski & Pereira, 2012),

A Constituição de 1988 (1988) é um importante marco na construção desse cenário. Primeiro porque estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios do ensino público no Brasil (artigo 206, inciso VI)¹ e, mesmo sem defini-la, impulsionou as diretrizes educacionais que a sucederam a construírem, paulatinamente, esse conceito. Segundo,

¹ Artigo 206 da Constituição Federal

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola;

II – liberdade de apreender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma de lei.

VIII – garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988)

porque a carta magna iniciou um processo de descentralização das responsabilidades educacionais da União para os Estados e Municípios, delimitando os papéis de cada uma dessas instâncias e propondo acordos de cooperação entre elas. (artigo 211)².

Quatro anos após a promulgação da Constituição e um ano após a saída de Paulo Freire do cargo de Secretário Municipal da Educação na gestão da prefeita Luiza Erundina, a lei 11.229, de 26 de junho de 1992, foi aprovada. A Secretaria Municipal de São Paulo foi pioneira ao instituir, em sua rede de ensino, a gestão democrática e a elaboração de projetos político pedagógicos adequados à realidade de cada escola (Saul & Silva, 2008). Segundo Aguiar (2011), o novo regimento estabeleceu a participação e envolvimento da comunidade escolar e a construção de um projeto curricular que problematizasse a realidade local e buscasse sua superação através de uma educação crítico-emancipatória.

Diferentemente da Constituição Federal, a lei municipal paulistana no. 11.229 (1992) orientou as instituições de ensino a como colocar em prática a gestão democrática, princípio que inaugura seu texto³ e para o qual estabeleceu a seguinte definição “participação das comunidades internas e externas, na forma colegiada e representativa, observada a legislação federal pertinente” (artigo 2).

O Conselho Escolar surge então como um dos espaços de efetivação da gestão democrática. Devem dele fazer parte representantes eleitos dos alunos e seus pais e responsáveis, ao lado do grupo gestor da escola, composto pela diretor, seus assistentes e coordenadores pedagógicos, os docentes e a equipe administrativa (auxiliar de direção, secretário de escola, auxiliar de secretaria, inspetor de alunos, servente e vigia).

² Artigo 211 da Constituição Federal

“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Parágrafo 1 A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário a escolaridade obrigatória.

Parágrafo 2 Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.” (1988).

³ Art. 1 da lei Municipal de São Paulo no. 11.229.

“Esta lei dispõe sobre Estatuto do Magistério Público Municipal, que tem como princípios:

I - a gestão democrática;

II – o aprimoramento da qualidade do ensino público municipal;

III – a valorização dos profissionais de ensino;

IV – escola pública gratuita, de qualidade e laica, para todos.” (1992)

Ao ser uma instância representativa de diversos públicos, o conselho oferece a oportunidade das diretrizes da escola serem definidas a partir das necessidades locais, como fica evidente nas atribuições estabelecidas pela lei no. 11.229:

Artigo 109 – Compete ao Conselho de Escola:

II – Definir as diretrizes, prioridades e metas de ação da escola para cada período letivo, que deverão orientar a elaboração do Plano Escolar;

III – Elaborar e aprovar o Plano Escolar e acompanhar a sua execução;

IV – Avaliar o desempenho da escola face as diretrizes, prioridades e metas estabelecidas.

VI – Indicar ao Secretário Municipal de Educação, após processo de escolha, mediante critérios estabelecidos em regulamento, os nomes dos Profissionais do Ensino para:

a) ocupar cargos vagos do Nível III⁴ da carreira ou substituir Titular em impedimento legal ou temporário, por período superior a 30 (trinta) dias, bem como para o cargo de Assistente de Diretor de Escola;

VII – Analisar, aprovar e acompanhar projetos pedagógicos propostos pela Equipe Escolar ou pela Comunidade Escolar, para serem desenvolvidos na escola.

(1992)

O plano escolar e o projeto pedagógico, citados no artigo acima, são denominações que se aproximam do conceito central deste estudo, o projeto político pedagógico. A lei inova ao apresentá-los como instrumentos de participação e ao incluir a comunidade atendida na definição dos propósitos da escola e de seus objetivos, tornando-os uma construção coletiva.

No campo da administração, o conceito *stakeholders* é usado para se referir aos grupos que podem afetar ou serem afetados pela consecução dos objetivos de uma organização (Freeman, 1984). Ao reconstituir o surgimento do PPP na legislação brasileira é importante observar quais desses grupos vão sendo escolhidos para participar de sua elaboração, o que determina a abrangência da participação social no direcionamento estratégico da escola.

A Constituição Federal (1988) posicionou a gestão democrática como princípio mas não orientou quais autores deveriam participar desse processo. Já a lei municipal paulistana no. 11.229 (1992) determinou que os funcionários da escola, os alunos e suas famílias participassem da gestão escolar através de instâncias colegiadas e representativas. As legislações que a sucederão irão manter essa orientação.

⁴ Os cargos do nível III são diretor de escola, coordenador pedagógico e supervisor escolar (artigo 6 da mesma lei, a 11.229).

A obrigatoriedade das instituições de ensino elaborarem projetos político pedagógicos se estendeu para o Brasil com a LDB (1996). Para compreender o seu contexto é fundamental resgatar, brevemente, a agenda internacional que o Banco Mundial e a ONU inauguraram para a educação e que norteou as discussões no Brasil e no mundo a partir daquele momento.

A Conferência Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien na Tailândia em 1990⁵ estabeleceu a garantia de níveis básicos de ensino para crianças, jovens e adultos como a grande meta global. Antigo no ideário da humanidade, o compromisso com a instrução de todas as pessoas já aparecia na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948 pelos membros da ONU (artigo XXVI, inciso 3)⁶. Mas foi diante do cenário de crescimento do analfabetismo no mundo, que a UNESCO, em sua 23^a. reunião em 1985, alertou as Nações Unidas para a necessidade de uma mobilização global, originando assim o encontro de Jomtien (Gadotti, 2000).

O Brasil participou da Conferência Educação para Todos, assim como do Encontro de Nova Delhi⁷, que reforçou o compromisso dos 9 países em desenvolvimento mais populosos do mundo com as metas da conferência. O Plano Decenal Educação para Todos, publicado pelo Ministério da Educação (1993), foi o primeiro documento direcionado a educação após a Constituição Federal. Sua elaboração foi uma demanda dos acordos internacionais, por

⁵ A Conferência de Educação para Todos reuniu 155 governos de diferentes países na cidade de Jomtien, na Tailândia. Foi convocada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Os países que dela participaram assumiram compromissos de luta pela universalização do acesso a educação de crianças, jovens e adultos, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a melhoria da qualidade. Como resultado do encontro foi publicada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm onde os países foram orientados a elaborar seus planos de ação para atingir as metas consensadas, dando origem, no Brasil, ao Plano Decenal Educação para Todos (1993).

⁶ Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo ser humano tem direito a instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”.

⁷ O Encontro de Nova Delhi aconteceu em setembro de 1991 na Índia, reuniu os 9 países em desenvolvimento com maior população, dentre eles o Brasil, que se comprometeram com as metas da Conferência Mundial Educação para Todos, assinando a Declaração de Nova Delhi.

isso seus eixos centrais são a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental⁸, que, inclusive, resgatam diretrizes da Constituição.

O Plano Decenal Educação para Todos 1993-2003 (1993) avançou nos debates sobre a gestão democrática ao estabelecer uma relação de dependência entre o aperfeiçoamento da democracia no país e a descentralização da educação. Mas condicionou esse progresso a reorganização das atribuições governamentais e ao estabelecimento de novos papéis de atuação.

A centralização burocrática nas 3 instâncias de governo – federal, estadual e municipal – impediu o surgimento de uma escola com identidade e compromisso público de desempenho. Em decorrência, a instituição escolar caracterizou-se pela falta de autonomia didática e financeira e pela ausência de participação da comunidade. Esses fatores constituem obstáculos para a construção e a execução de um PP elaborado a partir das necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos.

Plano Decenal Todos pela Educação, 1993-2003 (1993)

O Plano Decenal 1993-2003, assim como a lei municipal no. 11.229, defendeu a gestão democrática na escola através da “constituição e aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade que participem ativamente das definições dos objetivos das instituições de ensino e a avaliação de seus resultados” (1993, p.40). Paralelamente, reforçou a necessidade de implantação de novos esquemas de gestão nas escolas públicas que concedessem a elas autonomia financeira, administrativa e pedagógica (Brasil, 1993, p. 42), mas não discutiu esses níveis de independência.

Três anos após o Plano Decenal é publicada a LDB (1996). A gestão democrática permaneceu como princípio norteador do ensino público, mas os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a ser responsáveis pelas diretrizes (artigo 3, inciso VIII)⁹. A

⁸ A educação básica no Brasil está dividida em 3 etapas: infantil, fundamental, médio e superior. O ensino fundamental tem duração de nove anos (1º. ao 9º. ano). Sua matrícula é obrigatória para as crianças entre 6 e 14 anos.

⁹ Artigo 3 da LDB 1996

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de apreender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito a liberdade e apreço a tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar; (nota continua na próxima página)

LDB recomendou apenas a participação dos educadores na elaboração de seu projeto pedagógico e o envolvimento da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou em seus equivalentes (artigo 14)¹⁰.

Com a promulgação da lei no. 11.229 (1992), as escolas da cidade paulista já haviam recebido orientações do governo municipal acerca da prática da gestão democrática, antes mesmo da LDB determinar essa responsabilidade para os municípios e estados. O avanço da lei de 1996 centra-se, principalmente, na discussão sobre a descentralização da educação da União para os governos das unidades federativas e das cidades, uma vez que define, claramente, os papéis de cada um desses entes num regime de colaboração.

Em linhas gerais, o governo federal tornou-se responsável pelas políticas e diretrizes da educação (LDB, 1996, artigo 8 e 9), enquanto os governos estaduais e municipais assumiram a oferta do ensino em creches e escolas sendo os primeiros, prioritariamente, responsáveis pelo ensino médio (artigo 10), e os segundos, pelo infantil e fundamental (artigo 11).

Como pode-se observar, o Plano Decenal Educação para Todos (1993) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) resgataram os princípios constitucionais da gestão democrática e da descentralização e delimitaram a participação com a institucionalização dos conselhos escolares e dos projetos políticos-pedagógicos. Infelizmente, devido as limitações de tempo deste estudo, não foi possível, analisar a evolução desses conceitos na legislação federal, estadual e municipal ao longo desses últimos 18 anos. Mas o resgate dos relatórios finais das duas últimas Conferências Nacionais de Educação (2010, 2014), que consolidam as discussões que aconteceram nos municípios e estados, envolvendo escolas, universidades e organizações da sociedade civil, comprova a longa distância entre o ideário da gestão democrática presente na legislação e a prática democrática no âmbito do espaço escolar.

(continuação da nota da página anterior)

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma de lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade

X– valorização da experiência extra-escolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (1996)

¹⁰ Artigo 14 da LDB de 1996

“Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (1996)

Ao repassar as orientações presentes nesses dois documentos fica evidente como a efetivação da gestão democrática depende não só da mobilização da sociedade civil e da garantia de certas condições por parte do Estado, como também dos significados e sentidos que a própria sociedade construirá para essa participação. Destaque-se, por exemplo, algumas das proposições e estratégias apresentadas pelo Relatório da CONAE (2014) que procuram enfrentar esse desafio:

- a) o estímulo a constituição de espaços de participação, como os fóruns e os conselhos de educação, de escola, de alimentação escolar, dentre outros, e a garantia das condições necessárias para o seu funcionamento, como a autonomia decisória;
- b) a transferência direta de recursos pedagógicos e financeiros à escola pública e a desburocratização da gestão desses recursos, possibilitando a comunidade escolar, através dos conselhos escolares, planejar e aplicar esses investimentos;
- c) o estímulo e a garantia da participação da comunidade escolar e local na elaboração dos PPP, regimentos escolares, currículos escolares, dentre outros.
- d) a ampliação de programas de apoio e formação aos conselheiros;
- e) a divulgação dos fóruns decisórios de políticas públicas educacionais a fim de assegurar a representação paritária dos movimentos sociais educacionais e trabalhadores da educação;
- f) a promoção da gestão democrática nos sistemas de ensino com mecanismos que favoreçam a participação de estudantes, familiares, comunidade local e movimentos sociais;
- g) o estabelecimento de diretrizes nacionais para a gestão democrática nos diversos âmbitos, no prazo de um ano a partir da aprovação do PNE.

O primeiro aspecto que vale destacar é que a capacidade da comunidade escolar em definir os objetivos da escola e influenciar seus rumos está condicionada a sua autonomia de decisão. Só é possível agir quando se tem poder para definir como os recursos serão aplicados. A transferência direta de verba e recursos para as escolas e a desburocratização de sua administração (item b) são condições centrais a gestão democrática.

O segundo ponto é que a simples institucionalização do PPP nas leis não garante sua efetivação como instrumento de participação da comunidade na gestão escolar. É necessário estimular a participação dos funcionários, pais e alunos e apoiá-los oferecendo programas específicos de capacitação e formação (item c e d).

A autonomia da escola não é adquirida através de um decreto, mas construída a partir das aberturas criadas pela legislação (Albino, 2010). Ao predispor os sujeitos a indagação e favorecer a emancipação e o engajamento, o PPP representa um grande desafio e, por isso, deve ser compreendido como um movimento constante que orienta a ação e reflexão da escola e busca novas possibilidades (Veiga, 2003).

Através do estudo de caso apresentado nesta pesquisa será possível compreender como se dá o processo de elaboração do PPP numa escola pública municipal da cidade de São Paulo e identificar as dificuldades para obter a participação efetiva da comunidade escolar na sua elaboração e implementação.

2.2 O projeto político pedagógico: um conceito em construção

A legislação brasileira determina diretrizes para a educação no país. Mas a efetivação, nos espaços escolares, de princípios como a gestão democrática, a descentralização da educação e a elaboração de projetos políticos-pedagógicos depende de sua prática no interior das instituições de ensino. É partir do exercício que se dá a apropriação e a aprendizagem, sem as quais uma orientação legal permanece sem valor.

O conceito de PPP construiu-se a partir das vivências que se deram nas escolas e das reflexões a cerca das mesmas. Os autores do campo em muito contribuíram com esse processo ao aprofundarem e sistematizarem os debates e os aprendizados. A seguir será apresentado um breve resgate bibliográfico com o intuito de esclarecer o papel do PPP nas instituições de ensino e os sentidos que o mesmo atribuiu a educação no país.

O primeiro aspecto que merece destaque na bibliografia é a concepção do PPP como um processo e não um simples documento que reúne as diretrizes e objetivos da escola. Vasconcellos (1995) defende a elaboração do projeto político pedagógico como um momento de reflexão participativa, sistematizada, consciente e orgânica, que mais do que

instrumentalizar os agentes para o enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, ressignifica sua ação.

A construção de propósitos coletivos reflete o posicionamento do grupo frente à realidade e se manifesta através de “pensamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar” (Silva, 2003, p.296). Oportuniza-se, a aqueles que nela se envolvem, o engajamento coletivo em um propósito comum e o desenvolvimento de um sentimento de pertença (Veiga, 2003), que atribui sentido a prática pedagógica dos educadores e os incita a efetivar o acordo grupal.

Todos buscam um sentido individual e coletivo para o trabalho, “a vinculação a uma causa orienta a destinação do homem conferindo significado a sua existência e fazendo com que supere sua solidão errante no mundo” (Ferreira, 1993, p.6).

O caráter colaborativo do processo de elaboração do PPP reúne a equipe e a comunidade escolar dentro de um contexto social com demandas específicas que conferem identidade única ao projeto (MEC, 1998). Resgata-se a escola como um espaço representativo de interesses da coletividade (Pereira, 2008) e, ao mesmo tempo, revela-se os embates de forças e práticas produzidas por diferentes sujeitos e identidades (Albino, 2010).

Nas instituições de ensino públicas de um lado estão os pais dos alunos que, em geral, são de origem humilde, e veem a escola como uma dádiva, um favor do governo, e, muitas vezes, demonstram insegurança e falta de familiaridade com o espaço escolar, submetendo-se as decisões, sem se permitir questioná-las (Resende, 1995). De outro, os professores que trazem suas experiências como alunos e suas práticas profissionais enraizadas, limitando, muitas vezes, a renovação pedagógica (ibidem).

O conceito de “habitus” de Bourdieu (2007) contribui para o entendimento das diferentes percepções e escolhas dos professores e da comunidade em relação a escola. De acordo com o sociólogo francês, cada indivíduo traz experiências que criam esquemas de disposições e guiam seu agir e pensar cotidiano. Não num determinismo simplista e sentenciante, como condenam alguns de seus críticos, mas na constituição de “universos possíveis” de ação na realidade concreta.

A construção do PPP traz à superfície diferentes concepções de escola e mundo e as diferentes vivências de participação dos educadores, estudantes e seus familiares e funcionários da instituição. A gestão democrática deve ser desenvolvida a partir de uma

mudança de mentalidade dos membros da comunidade escolar, que deixam de ver a escola como um aparelho burocrático do Estado e passam a vê-la como uma conquista; e, o PPP como um processo inconcluso de conscientização e formação cívica, rumo a uma finalidade que permanecerá sempre no horizonte (Gadotti, 1998).

A elaboração do PPP garante experiências democráticas constantes à comunidade escolar e fortalece sua capacidade de mediação de conflitos (Silva, 2003). A cidadania deixa de ser objetivo da escola, como afirma o artigo 205^o da Constituição Federal (1988), o 2^o da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), para ser um instrumento. Como diz José Pacheco a escola forma na cidadania e não para a cidadania e completa:

Nós queremos que a todo momento, todos se manifestem na sua incompletude, porque é disso que se trata, e na sua incompletude, deparando-se com problemas, conflitos, um com o outro, aprenda, mediado pelo mundo e por um educador, a ser e a conviver.

(Trecho do documentário “Quando sinto que já sei”, 2014)

Ao perceber o PPP como uma oportunidade de diálogo para a ação conjunta, o primeiro desafio que a escola deverá enfrentar é a reformulação de seu tempo, tão disputado pelo presentismo do cotidiano, e o estabelecimento de períodos de estudo e reflexão da prática (Veiga, 1995; Albino, 2010).

Numa escola pública municipal da cidade de São Paulo, por exemplo, coexistem diversas jornadas de trabalhos dos professores que combinam diferentes quantidades de horas em sala de aula com momentos de preparação desses encontros e, em alguns casos, com parte do tempo dedicado a programas de formação. Reunir o grupo gestor e administrativo e todos os docentes acontece em raros encontros anuais, em geral determinados pela Secretaria Municipal de Educação no calendário escolar, com extensas pautas que impedem momentos de reflexão mais aprofundados.

Outro desafio é a superação da histórica divisão do trabalho entre aqueles que pensam e aqueles que executam, da tradicional hierarquia de poder de decisão e das relações autoritárias e competitivas (Pereira, 2008; Veiga, 1995). Na opinião de Rezende (1995), a mudança das práticas pedagógicas não virá daqueles que pensam a escola, mas das pessoas que vivem a realidade escolar diretamente e dentro dela gestam novas alternativas.

A renovação dos propósitos da escola depende da auto-percepção que cada um dos indivíduos nela envolvidos tem sobre seu papel no mundo. Freire (1979) acredita que se ver como um ser inacabado, que vive num tempo-espço criado e transformado pelo homem, e se perceber capaz de refletir sobre si e o seu estar no mundo, possibilita ao indivíduo transpor os limites que lhe são impostos e escolher agir sobre sua realidade. O educador afirma que aquele que não conhece a realidade e se adapta ao mundo sem dele ter consciência, não desenvolve a ação-reflexão e não é capaz de assumir compromisso.

O PPP traz em seu DNA uma concepção de educação, um ideal de homem e um projeto de sociedade que procura integrar os indivíduos ao mundo, seja para criticá-lo e transformá-lo ou para se ajustar e conformar com ele (Ferreira, 1993). A experiência de sua elaboração deixa evidente que a comunidade escolar traz vivências e concepções diferentes sobre a escola e os espaços de participação, que podem se tornar amarras ao processo. Criar momentos de discussão de temas mais abrangentes como o papel da escola e a relação escola-comunidade contribuem para a compreensão dessas diferenças e o aprofundamento das reflexões.

A elaboração do PPP possibilita que a escola se construa, definitivamente, como um espaço de aprendizagem onde todos que nela convivem se percebem sujeitos reflexivos, capazes, pertencentes e atuantes. Tanto por seu papel no direcionamento estratégico das escolas quanto pela possibilidade de trazer para a esfera local discussões sobre os propósitos da educação, justificam a escolha do PPP como objeto central deste estudo.

2.3 A cultura e os valores organizacionais

Se o projeto político pedagógico traduz o que a comunidade de uma determinada escola acredita e deseja construir, as bases para a sua elaboração estão na cultura organizacional. Através da análise do projeto é possível identificar alguns traços culturais de uma escola, que não devem ser aceitos como definitivos, pois são características declaradas, mas trazem pistas para a compreensão das crenças que embasam as diretrizes daquela organização.

A cultura e o projeto político pedagógicos são construções sociais que traduzem intenções e aprendizados herdados, por isso para discuti-los é importante resgatar a trajetória da escola e do bairro, o que será feito ao longo deste trabalho. Analisar o PPP enquanto documento que expressa a cultura organizacional significa deixar de tratá-lo como um mero acordo formalizado de intenções, para torná-lo a consolidação do que o grupo experimentou, aprendeu e escolheu criar, acreditar e perpetuar.

Neste momento é importante retomar a origem do conceito cultura organizacional e fazer um recorte teórico a cerca do mesmo para apresentar as lentes que embasaram a análise de dados deste estudo.

O conceito de cultura surge na Antropologia. Ao introduzi-lo no âmbito das teorias organizacionais inaugura-se o campo de estudo do simbólico dentro das organizações. A cultura é um sistema de símbolos, produzidos socialmente, para explicar o mundo e guiar a ação do homem (Durhan, 1984). A conduta coletiva é, portanto, ordenada por padrões culturais que, como regras de um jogo, permitem infinitas possibilidades de arranjos (ibidem).

A cultura está em constante produção, utilização e transformação. O homem cria a cultura e a cultura cria o homem (Pettigrew, 1979).

Ao migrarem o conceito antropológico de cultura para o universo das organizações, alguns autores abandonaram uma de suas principais prerrogativas, a de que as práticas sociais criam e recriam a cultura. Difundiram, amplamente, a ideia de que a cultura organizacional pode e deve ser administrada e controlada pelos seus gestores e minimizaram um dos grandes aprendizados que a Antropologia trouxe à Administração: os indivíduos são sujeitos ativos “na construção da realidade organizacional e no desenvolvimento de interpretações compartilhadas para suas experiências” (Freitas, 2007, p.12).

As críticas a esse enfoque chegaram a questionar a adequação do uso do conceito cultura organizacional. Aktoulf (1994), por exemplo, sugere o uso de termos como “visões” e “representações” no lugar de cultura, quando se refere as organizações. Para o autor, a cultura está “inscrita muito profundamente nas estruturas sociais, na história, no inconsciente, na experiência vivida e no vir a ser coletivo humano” (Aktoulf, 1994, p.47), para ser abordada como uma variável que pode ser isolada, controlada e medida.

Apesar das inúmeras discordâncias, a área de estudos sobre cultura organizacional ampliou-se no campo da gestão de organizações complexas. Martin e Frost (2001) identificam 3 perspectivas de estudo. A primeira é a Engenharia de Valor que acredita que cultura pode ser administrada e que quanto mais forte ela for, mais elevado será o desempenho financeiro do negócio. A segunda, a Perspectiva de Integração que crê que a homogeneidade, harmonia e unificação da cultura podem ser alcançados. Por fim, a Perspectiva da Diferenciação que defende a multiplicidade cultural e a existência de um conjunto de subculturas no interior das organizações.

Os autores dizem que é ilusório acreditar que uma dessas perspectivas prevaleça no ambiente organizacional, há elementos de cada uma delas em qualquer cultura ou época. As subculturas e contraculturas coexistem ao lado de esforços da gestão em criar entendimentos e propósitos compartilhados.

Mas as definições de cultura organizacional mais disseminadas reforçam o controle de um pequeno grupo sobre os demais e não a construção coletiva ou multiplicidade cultural. Aktouf (1994, p.68) define cultura organizacional como a capacidade dos gestores “através da utilização de ritos, cerimônias, símbolos e mitos apropriados, suscitar, reforçar ou modificar valores, atitudes e crenças consideradas ‘eficazes’”.

Freitas (1991) diz que a cultura organizacional é uma resposta às tendências de desintegração e conflito e seu objetivo é legitimar a ordem e enfatizar determinadas formas de pensar, valores e maneiras de trabalhar. Para a autora, os indivíduos não têm liberdade para aceitar ou não determinados sentidos, as “mensagens e comportamentos convenientes são aplaudidos e aderidos” (Freitas, 1991, p. 12) e dessa maneira naturalizados e repassados.

A inclusão das dimensões poder, dominação e disputa de classes no debate, fragilizou a supremacia do grupo gestor na construção da cultura e colaborou para que a mesma fosse entendida como o “resultado precário de um processo contínuo de contestação e luta” (Knights & Willmott, 1987, p.41, tradução da pesquisadora). Para Pages e Bonetti (1987) as organizações são sistemas de mediação de contradições internas e externas (empresa X Estado, empresa X outras empresas) e suas políticas respostas antecipadas a conflitos previstos.

A manipulação da cultura é uma forma de neutralizar os antagonismos e criar a ilusão de um consenso. Por isso, Durhan (1987) defende que a discussão sobre cultura seja

politizada através da análise de como o sistema simbólico é transformado para legitimar a dominação.

Alguns teóricos acreditam na supremacia dos líderes na criação e utilização de elementos culturais como símbolos, ritos e cerimônias e no reforço ou modificação de valores. Outros, como Schein (1984), apesar de reconhecerem a importância dos fundadores na definição dos primeiros parâmetros culturais de uma organização, acreditam que o desenvolvimento efetivo da cultura acontece a partir da interação e aprendizagem das pessoas. O conjunto inicial de orientações dos fundadores teriam papel norteador nos primeiros anos de vida de uma organização, sendo alicerce para novas definições do grupo (Freitas, 2007).

A conceituação de Schein (1984) tornou-se uma das clássicas definições de cultura organizacional:

Um conjunto de pressupostos básicos, que determinado grupo tem inventado, descoberto ou desenvolvido para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, e que tem funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos, e portanto serem ensinados para novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a aqueles problemas.

(p.3, tradução da pesquisadora)

Fleury (1997) destaca duas características-chave no conceito de Schein: 1) a cultura está associada a uma unidade social e 2) a cultura depende da estabilidade dessa unidade social. Portanto, se um grupo troca de membros constantemente ou se seu convívio é recente ou breve, não haverá o enfrentamento e a resolução de dificuldades comuns e sua cultura será frágil (Schein, 1984).

Outro conceito fundamental na definição de Schein é o de “pressupostos básicos”. Freitas (1991) contribui para sua compreensão ao explicar que os valores definem os comportamentos, e a medida que esses comportamentos passam a resolver problemas, gradativamente um valor se torna um pressuposto. Quando um valor é reconhecido como verdade, ele se torna inquestionável e as pessoas, com o tempo, perdem a consciência dele.

Para Schein (1984) existem 3 níveis de análise da cultura.

O primeiro são os artefatos visíveis – o ambiente e espaço da organização, documentos, vestimentas, comportamentos. São fáceis de serem observados, mas de difícil interpretação.

Já o segundo são os valores. Kluckhohn (1951 citado por Fleury, Shinyashiki & Stevanato, 1997, p.24) define valor como “uma concepção, explícita ou implícita, distintiva de um indivíduo ou característico de um grupo, do desejável que vai influenciar a seleção dentre os modos, meios e finalidades de ação disponíveis”. Os valores são importantes para o sucesso de uma organização porque são um guia para o comportamento organizacional (Freitas, 2007). Difíceis de serem identificados, já que as entrevistas e documentos, as fontes mais usadas para coletá-los, manifestam o que as pessoas dizem ser as razões para seus comportamentos ou o que elas gostariam que fossem (Schein, 1984).

Por fim, os pressupostos básicos que são elementos do inconsciente que determinam como as pessoas percebem, pensam e sentem. Sua alta complexidade de reconhecimento faz com que a maioria dos estudos de cultura permaneça nos dois primeiros níveis.

No desenho metodológico deste estudo, delimitou-se a análise cultural da escola pública à dimensão valores, dado a importância que eles têm na construção de um senso de direção da organização e a possibilidade de identifica-los, ainda que parcialmente, em manifestações expressas. Durante as análises, não se perdeu de vista que os valores oferecem um patamar de compreensão da cultura limitado, mas nem por isso de menor importância.

Os valores são ferramentas poderosas no desenvolvimento do compromisso dos funcionários ao favorecerem que as organizações ganhem sentido subjetivo (Knights & Willmott, 1987). Através da criação de um entendimento comum são capazes de “desengajar as pessoas de alguns dos seus apegos pré-existentes e redirecionar seu sistema de linguagem e crenças e os padrões de seus relacionamentos sociais para as necessidades e propósitos da organização” (Pettigrew, 1979, p.577, tradução da pesquisadora).

Os dirigentes utilizam-se de diversas estratégias para comunicar os valores e crenças das organizações: rituais e eventos de celebrações de resultados, o resgate de personalidades importantes na sua história, programas de treinamento e desenvolvimento, parâmetros de evolução na carreira, sistemas de avaliação e recompensa, atividades de socialização dos funcionários (Freitas, 1991, 2007; Pascale, 1985; Van Maanen, 2009; Beyer & Trice, 1987). Além de processos cuidadosos de seleção que triam os perfis que mais combinam com a organização.

Nesta pesquisa optou-se por identificar os valores explícitos no projeto político pedagógico da EMEF Padre José Pegoraro e os declarados por uma pequena amostra de

educadores, sem compará-los com os expressos em outras ocasiões ou instrumentos. Um dos objetivos da pesquisa é, inclusive, verificar a sinergia existente entre eles.

Esta escolha metodológica implica limitações, uma vez que traz para a discussão apenas os valores declarados, que vem, na maioria dos casos, com uma carga significativa de idealização.

2.4 O planejamento estratégico

O projeto político pedagógico reflete quem é a comunidade escolar, quais são suas demandas e desafios e como acredita que pode, respectivamente, atendê-las e superá-los. Cultura e estratégia são conceitos presentes nos projetos pedagógicos. A estratégia, assim como o projeto – não é um simples plano do que se pretende fazer e de como fazer. Compreender a evolução do conceito de estratégia irá colaborar para que se ultrapasse a concepção limitadora existente acerca do projeto político pedagógico e revelar que ele, assim como a estratégia, deriva da prática ao mesmo tempo que é a própria prática.

Estratégia vem do grego *strategos* e significa “planejar a destruição do inimigo através do uso efetivo de recursos” (Bracker, 1980, p. 290). A origem militar da palavra marcou a apropriação do conceito pelo campo da Administração, que herdou dimensões de seu significado original que limitaram seu entendimento durante muito tempo.

Conceber a estratégia como o resultado de um processo de planejamento é uma das características presentes na origem do vocábulo e que dita a visão estratégica no mundo dos negócios até hoje. Das 10 escolas, identificadas por Mintzberg e Lampel (1999) que analisam a formulação das estratégias, pelo menos 4 defendem que elas surgem a partir de processos reflexivos que antecedem sua execução.

A Escola do Design, por exemplo, sustenta que a concepção da estratégia deve partir da avaliação das forças e fraquezas da organização e das oportunidades e ameaças do ambiente, a tradicional análise SWOT (*Strenghts, Weaknesses, Opportunities e Threats*). Já a Escola do Planejamento recomenda um processo formal que siga determinados passos, *checklists* e técnicas.

Para Mintzberg (2001a) ao atrelar a estratégia ao planejar parte-se do pressuposto de que a formulação e a implementação são etapas separadas e que o pensamento deve preceder a ação. Porém, para o autor, o processo de trabalho do artesão, onde cabeça e mãos trabalham juntas, traduz melhor como surgem as estratégias no âmbito das práticas organizacionais.

As estratégias podem formar como podem ser formuladas (*o que o autor nomeia de estratégias emergentes e deliberadas, respectivamente*). Uma estratégia realizada pode emergir em resposta a uma questão evolutiva ou pode acontecer deliberativamente, através de um processo de formulação seguido de implementação.

(Mintzberg, 2001a, p.117, comentários entre parênteses acrescidos pela pesquisadora)

Ao revisitar a literatura, observa-se que grande parte das definições criadas pelos estudiosos do campo consideram estratégias apenas as deliberadas e ignoram as emergentes. A definição de administração estratégica presente no recente livro de Wright, Kroll e Parnell (2011) é uma evidencia de como essa visão limitadora ainda prevalece. Para os autores, as estratégias são criadas pela alta administração, a partir da análise do ambiente externo e interno e do estabelecimento de missão e objetivos. Os dirigentes decidem quais estratégias devem ser adotadas e controlam sua implementação.

Essa definição traz dois aspectos que merecem ser destacados e que também marcam o pensamento estratégico na Administração. O primeiro é considerar estrategistas apenas os altos executivos das empresas, o que reforça não só o caráter reflexivo do planejamento estratégico, já que os dirigentes costumam estar distantes da prática de trabalho, como exclui a possibilidade dos demais funcionários contribuírem.

O segundo ponto, que deriva da definição de Wright, Kroll e Parnell (2011), é a crença, herdada da *teoria da evolução e revolução* de Darwin, de que a sobrevivência das organizações está atrelada a sua capacidade de se adaptar as mudanças do ambiente. Não se pode negar a influência do contexto externo nos direcionamentos e resultados das empresas, mas a estratégia não pode ser reduzida aos planos que as organizações criam para enfrentar determinadas situações ou posicionar-se em relação ao ambiente. A estratégia é também uma perspectiva de se ver o mundo e um padrão de comportamento (Mintzberg, 2001b), o que a aproxima da cultura.

Voltando ao significado originário de estratégia - “planejar a destruição do inimigo através do uso efetivo de recursos” (Bracker, 1980, p.290) -, a segunda concepção que marcou a evolução do conceito no campo administrativo é assumi-la como uma posição escolhida frente a concorrência e ao setor. Como apontam Ramos-Rodrigues e Ruiz-Navarro (2004), a partir de estudo bibliométrico realizado das citações e co-citações dos artigos publicados na revista *Strategic Management Journal* no período de 1980 a 2000, Michael Porter é o autor mais influente no desenvolvimento das pesquisas sobre gerenciamento estratégico.

Mesmo reconhecendo que seus modelos das “5 forças competitivas” e a “visão estratégica baseada no posicionamento” estão sendo suplantados, os autores identificaram que sua obra “Estratégia Competitiva” (Porter, 1980) foi a mais citada nos artigos analisados, seguida de outra publicação sua “Vantagem Competitiva” (Porter, 1985) em terceiro lugar. Porter é o principal representante da escola do Posicionamento, que defende que as estratégias derivam de um processo analítico do ambiente.

A terceira e última dimensão presente na origem grega da palavra estratégia reforça a eficiência no uso dos recursos. Os recursos são os funcionários, equipamentos, capital, conhecimento e informações que uma organização possui.

Ao longo da década de 90, a *teoria baseada em recursos* ganhou notoriedade entre os especialistas do campo. Através dela passou-se a valorizar as escolhas proativas das organizações, em detrimento das respostas às demandas do ambiente. As empresas seriam capazes de gerar vantagens competitivas sustentáveis através do desenvolvimento de recursos raros, valiosos, de difícil imitação e sem substitutos relevantes (Wright, Kroll & Parnell, 2011), o que as colocaria em posição privilegiada no mercado.

Para entender porque a *teoria baseada em recursos* só foi reconhecida pelos pesquisadores do campo anos depois, mesmo tendo suas bases publicadas num artigo de Wernerfelt (1984) 4 anos após “Estratégia Competitiva” de Porter (Ramos-Rodrigues & Ruiz-Navarro, 2004), é necessário compreender as mudanças que aconteceram no ambiente empresarial ao longo do século.

Após a 2ª. Guerra Mundial, em meados dos anos 50, o aumento da instabilidade e da competição fez crescer entre as empresas o interesse pela formulação de estratégias, como alternativa para antever as demandas futuras e se preparar para elas.

Mas ao longo do século 20, a aceleração das mudanças passou a dificultar cada vez mais a previsibilidade. No início, as ameaças e oportunidades eram previstas, mesmo que parcialmente, e as empresas adotavam o planejamento estratégico como alternativa para avaliar tendências e descontinuidades (Ansoff & McDonnell, 1993), traçar cenários e planos. Porém a medida que as incertezas cresceram, o pensar-fazer estratégico precisou mudar, passando a adotar um estilo de gestão com respostas flexíveis e rápidas.

A desestabilização do ambiente externo questionou visões enraizadas e expos contradições, fazendo amadurecer a visão que se tinha sobre estratégia organizacional. O modelo de planejamento centralizado e profissionalizado da década de 60 e 70 foi abandonado e passou-se para outro disperso, envolvendo os setores periféricos e não só a gerência (Mintzberg, 1994 citado por Whittington, 2004). Paralelamente, cresceu a visão da estratégia como uma prática social, distanciando-a dos modelos econômicos e aproximando-a da sociologia (Whittington, 2004). Ganharam força escolas como a do aprendizado e da cultura.

Nessa expansão, verificou-se a possibilidade de se empregar os conceitos e práticas estratégicas à gestão de outros tipos de organizações complexas que não apenas as empresas privadas de dimensões corporativas. Estão nesse grupo as organizações sem fins lucrativos e as organizações públicas, cujas complexidades administrativas também pedem o emprego de técnicas e métodos de planejamento e gestão.

Diversas ferramentas, dentre elas o planejamento estratégico, foram adaptadas para as organizações públicas ou sem fins lucrativos. Bryson (1995) inicia sua obra *“Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations”* justificando a importância do planejamento estratégico nesse tipo de organização através de 3 benefícios.

O primeiro é promover o pensamento e a ação estratégica, a partir da análise do ambiente interno e externo e das demandas dos *stakeholders*, assim como o aprendizado organizacional e a definição de direção e prioridades. O segundo, aperfeiçoar os processos decisórios, a prontidão de resposta e o desempenho da organização. Por fim, reconhecer a importância das pessoas através do fortalecimento do trabalho em equipe.

As peculiaridades dos setores são consideradas nas recomendações de adaptação do processo estratégico. No contexto de uma escola pública, há aspectos únicos como o controle dos órgãos públicos, a fiscalização da sociedade, os propósitos atrelados a valores culturais da sociedade, os objetivos amplos, a dificuldade de mensuração dos resultados, a

rotatividade de funcionários, a não existência de processos seletivos controlados pelas unidades de ensino e a autonomia das escolas na elaboração de seus PPPs (Wright, Kroll & Parnell, 2011; Domenech et al., 2000).

Uma escola pública brasileira está submetida a orientações nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) e a própria Constituição Federal (1988). Já na esfera estadual e municipal, existem outros decretos, reformas, regimentos e leis que norteiam o trabalho de uma escola pública da cidade de São Paulo.

As instituições de ensino públicas têm autonomia para elaborar coletivamente seus projetos políticos-pedagógicos a partir das demandas da comunidade local e dos alunos e educadores, mas tendo como ponto de partida as exigências formais das autoridades externas, como o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

Bryson (1995, p.65) acredita que “antes de definir sua missão e valores uma organização precisa saber exatamente o que é formalmente e informalmente exigido pelas autoridades externas”, o autor inclui nesse grupo todos os *stakeholders*. Para ele, identificar e interpretar essas determinações e reivindicações esclarece o que está dentro e fora dos limites da organização.

A missão é o eixo central do processo de planejamento estratégico de uma organização sem fins lucrativos e deve ser criada a partir de um acordo coletivo acerca de quem ela é e o que ela faz, defendem Domenech et al. (2000). De acordo com os autores, a missão traduz a justificativa social para a existência de uma organização e traz em si seus valores e princípios éticos que, no caso das entidades sem finalidade de lucro, são também uma amostra dos valores fundamentais presentes na sociedade democrática. A partir da missão uma organização avalia onde está, onde pretende chegar e o que é preciso fazer para chegar até lá (ibidem).

Na opinião de Mintzberg (2009) a sociedade vive uma crise do sentimento de pertencimento e cuidado com o outro. Para ele a concepção tradicional de liderança (leadership), centrada no indivíduo com vários seguidores, deve ser substituída pelo conceito de “communityship”, onde há preocupação com o engajamento das pessoas e espaço para que elas exerçam suas iniciativas.

As missões dão um propósito que é capaz de desenvolver o sentimento de pertencimento e o senso de comunidade. No caso de uma escola, a missão incorpora crenças em relação ao papel do homem na transformação ou reprodução da realidade, o que pode reforçar os elos de engajamento dos funcionários com a organização, como também dificultá-los.

Peter Drucker (1994) alerta que uma declaração de missão precisa ser operacionalizada, caso contrário se limitará a uma lista de boas intenções. O autor sugere que se examine as oportunidades e necessidades do meio, se avalie as competências e forças internas e se crie um compromisso com as crenças do grupo. Para o autor, o sucesso de uma missão depende da soma de oportunidade, competência e compromisso.

Como o projeto político pedagógico representa uma oportunidade de reflexão participativa (Vasconcelos, 1995) da comunidade acerca de suas crenças e do que ela pretende fazer (Silva, 2003), a definição da missão se torna o eixo central do processo de elaboração de um PPP.

A missão de uma escola é expressa no seu PPP através dos objetivos que a comunidade escolar estabelece para escola e para si. Neste estudo a análise das diretrizes estratégicas da EMEF Padre José Pegoraro presentes em seu PPP será realizada a partir da identificação de seus objetivos, que traduzem por sua vez a sua missão, aspecto escolhido nesta pesquisa para representar a estratégia da instituição, assim como os valores representaram a cultura.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO E A ANÁLISE DE DADOS

3.1 Protocolo de pesquisa

A presente pesquisa baseou-se num estudo de caso único de uma escola pública da cidade de São Paulo. A escolha da EMEF Padre José Pegoraro foi intencional. Sua inserção num bairro com grandes carências sociais, que a pressionam diariamente, e sua origem nas lutas populares justificam sua escolha como objeto desta pesquisa.

O ponto de partida da investigação foi o levantamento das características do contexto externo e interno da escola com o propósito de enriquecer a compreensão da realidade a ser estudada e embasar a formulação do problema de pesquisa. A reconstituição inicial de sua história e das características de seu entorno e conjuntura foi feita a partir de documentos, observações e entrevistas e seguiu a abordagem contextualista de Pettigrew (1985). Para o autor um evento só pode ser compreendido a partir do estudo de seus antecedentes, que lhe deram forma e significado, e das forças que promoveram a sua perpetuação.

Paralelamente a esses primeiros contatos com a escola e o bairro, foram realizadas revisões bibliográficas que resultaram na delimitação do tema de investigação e na escolha do arcabouço teórico que sustentaria a discussão. O contato da pesquisadora com os autores que discutem os conceitos direcionadores da pesquisa – projeto político pedagógico, estratégia e cultura organizacional – permeou todo seu processo de investigação e colaborou para o enriquecimento da análise e a apreensão da base teórica.

Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade com educadores da EMEF Padre José Pegoraro, observações não participantes de reuniões pedagógicas que aconteceram no início de ano letivo e observações participantes da implementação do projeto Criativos da Escola com os alunos da escola, além de caminhadas pelo bairro.

A escolha da amostra de entrevistados foi intencional e não probabilística. A diretora e uma coordenadora pedagógica foram incluídas na amostra devido a sua participação na

fundação da escola e na sua gestão. Suas contribuições foram fundamentais no resgate da história da instituição.

Já os demais entrevistados foram eleitos no âmbito de um grupo de professores da escola procurando balancear diferentes características pessoais e profissionais (sexo, tempo de trabalho na escola, morador ou não do Grajaú e participação ou não na Jornada Especial Integral de Formação/JEIF¹¹), conforme detalhado na tabela 1 abaixo.

Não se preocupou-se em montar uma amostra representativa do conjunto de opiniões dos educadores da EMEF Padre José Pegoraro. As entrevistas em profundidade pretenderam explorar as especificidades de um número reduzido de entrevistados e assim incitar discussões.

Entrevistado	Cargo	Sexo	Tempo de escola	JEIF	Morador do Grajaú?
E1	Diretora (Fundadora + ex-coordenadora pedagógica)	F	8 anos		x
E2	Coordenadora Pedagógica (Fundadora + ex-diretora)	F	10 anos		x
E3	Professor	F	6 meses		x
E4	Professor	F	2 anos e 10 meses	x	
E5	Professor	F	10 anos	x	x
E6	Professor	M	2 anos		
E7	Professor	M	7 meses		x
E8	Professor	F	5 anos	x	x

Tabela 1: Perfil dos entrevistados

A opção pelo formato semiestruturado de entrevista procurou garantir que questões centrais da pesquisa fossem abordadas com os diferentes participantes, sem que o entrevistador perdesse a liberdade de explorar temáticas que aparecessem ao longo das conversas. Elaborou-se um roteiro padrão de entrevista, o qual sofria pequenas adaptações

¹¹ A JEIF é uma das jornadas possíveis para os professores da rede municipal de São Paulo, corresponde a 30 horas/aula semanais, sendo 25 horas/aula de regência e 05 horas/atividade, que na EMEF Padre José Pegoraro são cumpridas em encontros de aperfeiçoamento semanais que acontecem de 2^a. a 5^a. feira.

de acordo com o cargo do entrevistado (ver anexo 2 roteiro de entrevista dos professores e anexo 3 roteiro de entrevista da diretora e coordenadora). A primeira entrevista foi realizada com a diretora e a segunda com a coordenadora pedagógica. Elas orientaram melhorias no instrumento.

Iniciou-se as entrevistas questionando os educadores acerca das razões que os levaram a se tornarem professores e a ocuparem os cargos atuais na EMEF Padre José Pegoraro. Tais questões procuravam aproximar o entrevistador dos entrevistados. As demais perguntas versavam sobre o papel da escola, o conceito de cidadania, a importância do PPP, seu processo de elaboração, os valores da escola e os projetos nela desenvolvidos.

Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas. Os nomes dos entrevistados foram mantidos em sigilo, e são denominados de E1 a E8 no decorrer das análises.

As observações não participantes das reuniões pedagógicas seguiram roteiros pré-determinados (ver anexo 4) que procuraram concentrar a atenção da pesquisadora em aspectos da elaboração e discussão do PPP, que haviam sido mencionados nas entrevistas e que estavam sendo validados nesses eventos. O acompanhamento desses encontros possibilitou que se presenciasse a interação dos professores entre si e deles com a equipe gestora.

Já nas observações participantes dos encontros do Criativos da Escola a pesquisadora foi uma das responsáveis pela coordenação dos grupos de alunos e professores, sendo facilitadora das atividades realizadas.

As unidades de análise da pesquisa foram o próprio documento que contém o PPP e os conteúdos das entrevistas. A análise dos dados foram interpretativas dessas narrativas buscando-se identificar conteúdos recorrentes presentes no discurso.

3.2 A Análise do discurso

A técnica de Análise do Discurso surgiu na França entre os anos de 1960 e 1970, resultado da aproximação entre a linguística estrutural, o marxismo de Althusser e a psicanálise de Lacan (Guirado, 2010). Michel Pêcheux foi um dos representantes dessa

primeira fase da disciplina que sofreu uma guinada com a publicação de *Arqueologia do Saber* por Foucault em 1969.

Ao reconhecer o discurso como acontecimento, o filósofo francês Michel Foucault defendeu o abandono da “soberania do significante” e da “vontade de verdade” e o reconhecimento do modo de produção do discurso – “quem fala, sua posição de poder e o contexto institucional que se encontra” (Foucault, 1988, p.111) – como determinantes da organização discursiva (Foucault, 2013; Guirado, 2010). Seus questionamentos estabeleceram um novo patamar para a Análise do Discurso que ao se desprender da interpretação do dito, praticada pelas diferentes vertentes da Análise de Conteúdo, passou a se ater ao dizer.

Essa nova perspectiva rompeu com a clássica concepção da linguagem como representação da realidade, que levou a Análise de Conteúdo a defender o uso de instrumentos metodológicos objetivos, neutros e quantitativos como caminho para a apreensão da verdade oculta atrás do texto (Rocha & Deusdara, 2005). A Análise do Discurso reconhece que o sujeito produz o discurso, assim como discurso produz o sujeito e que o contexto produz o discurso, da mesma maneira que o discurso produz o contexto.

Para conduzir a análise do projeto político pedagógico da escola e das entrevistas realizadas com seus educadores fez-se necessário revisar alguns conceitos criados por Dominique Maingueneau no diálogo com as teorias de enunciação da linguística e a arqueologia de Foucault.

Para o linguista francês Maingueneau, não se pode “separar o que se diz da posição do sujeito que fala com respeito a seu enunciado e a seu coenunciador” (Maingueneau em Guirado, 2000, p.31). Nesse sentido a análise do discurso é a disciplina que estuda o modo de enunciação, a partir de um lugar social (Guirado, 2010).

O gênero discursivo é um dos conceitos criado por Maingueneau e definido por ele como “um dispositivo social de produção e recepção do discurso” (Maingueneau em Guirado, 2000, p.24). Uma aula é um tipo de gênero discursivo, assim como uma entrevista ou uma conversa de corredor. Para o teórico, o primeiro passo na análise de um discurso é identificar o gênero ao qual ele pertence, pois sua simples definição implica posicionar o enunciador e o coenunciador num relação onde certos comportamentos são esperados.

É importante fazer um breve esclarecimento. No cenário da linguística francesa atual, do qual Maingueneau faz parte, fala-se de coenunciador e não de destinatário porque

acredita-se que a fala, não só no sentido exclusivo da oralidade mas também no da escrita, é uma atividade cooperativa.

O destinatário tu, o você, na verdade, sempre é um eu potencial; além disso, quando alguém fala, está ao mesmo tempo ouvindo o que está dizendo e controlando, por meio dessa audição, o que está dizendo. Também está controlando os gestos, as caras, os movimentos dos olhos... do outro, do coenunciador: está corrigindo o que está dizendo em função das reações dele. Isso também é verdade para os textos escritos: não podemos escrever sem construir uma representação do coenunciador, um leitor, que tem uma certa concepção do mundo, uma certa atitude conosco; é a partir da imagem que temos desse outro que podemos enunciar.

(Maingueneau em Guirado, 2000, p.29)

Maingueneau esclarece que estar dentro de um gênero discursivo já implica um pacote inicial de papéis, regras, expectativas, direitos e legitimidades. Numa palestra, por exemplo, existe um palestrante que detém um conhecimento que a plateia não possui e por isso se dispõe a ouvi-lo. Em função dos papéis que cada participante desempenha dentro de um determinado gênero discursivo se esperam dele certas atitudes, condizentes com determinadas regras compartilhadas. Do palestrante é esperado que ele exponha suas ideias e divida seus saberes com um grupo, que deve ouvi-lo e com ele trocar ideias, desde que respeite o saber e a notoriedade do orador. Assim como num ritual, onde é possível antever o desenvolvimento potencial dos acontecimentos, cada gênero discursivo implica certos deveres e direitos para aqueles que dele fazem parte.

Outros dois conceitos presentes na teoria de Maingueneau e que trazem aspectos que devem ser observados na análise de um discurso são cena genérica e cenografia. Retomando o exemplo da palestra, palestrante e público compõem uma cena genérica onde desempenham papéis conhecidos que podem ser por eles referenciados ou subvertidos.

Independentemente da cena que se espera no âmbito de um gênero discursivo, os envolvidos podem compor diferentes cenografias. Por exemplo, um palestrante que se considera um detentor do saber que fala para um público incapaz de compreendê-lo, poderá optar por usar um vocabulário estritamente técnico, sem se preocupar em se fazer entender e em compartilhar seus conhecimentos. Diferentemente dele, outro palestrante igualmente erudito poderá adotar uma linguagem simples e através de metáforas relacionadas ao cotidiano traduzir seus saberes. Cada uma dessas situações representa uma cenografia diferente dentro de uma mesma cena genérica e de um mesmo gênero discursivo.

Por fim há também o conceito de comunidade discursiva. Os religiosos e os médicos são dois exemplos de comunidades discursivas dados por Maingueneau em Guirado (2000). Para o linguista o discurso desses grupos e de qualquer outro está completamente intrincado como o modo como eles se organizam, se relacionam e vivem.

A ideia básica é essa: organizar uma visão do mundo é sempre, ao mesmo tempo, organizar uma certa maneira de os homens que produzem esse discurso se relacionam... A noção de comunidade discursiva procura ligar os dois aspectos: comunidade social discursiva e discurso. O discurso é um modo de organizar os homens, e a comunidade é a condição do discurso.

(Maingueneau em Guirado, 2000, p.29)

Compreender um discurso passa também pela compreensão de como funciona a instituição a qual pertence o sujeito que produziu aquele discurso. Da mesma maneira, o indivíduo que o ouve e que procura entender aquela produção também o faz a partir de um lugar ditado por uma instituição, que orienta sua própria fala e a daquele que a ele se dirige.

As instituições são “um conjunto de relações sociais que se repete e, nessa repetição, legitima-se” (Guilhon Albuquerque, 1980 citado por Guirado & Lerner, 2007). Guirado (2010) propõe, a partir das bases teóricas de Maingueneau, Freud e Foucault, a análise institucional do discurso, tamanha a influência das instituições na organização dos discursos. Suas ideias baseiam-se no estudo da clínica psicanalítica. Para ela os psicanalistas, assim como membros de outras instituições, se reconhecem e são reconhecidos como integrantes de uma comunidade na qual constituem-se sujeitos de um determinado discurso, assim como são assujeitados a ele.

A legitimação e naturalização das relações no imaginário daqueles que de uma instituição fazem parte, criam um contexto no qual e pelo qual são definidos sentidos ao discurso em análise (Guirado, 2007). Um psicanalista ouve um paciente a partir de seu lugar de psicanalista e traduz a sua fala com base nas convicções adquiridas através de sua formação e experiência clínica.

Um pesquisador também pertence a uma instituição e a uma comunidade discursiva e são elas que orientam sua investigação. A pesquisadora deste estudo, por sua formação acadêmica e bagagem profissional na área da Administração, norteou sua análise do PPP e da própria instituição escolar pela perspectiva da gestão.

3.3 As entrevistas e o projeto político pedagógico como discursos em análise

Este estudo baseou-se na análise de três tipos de discursos. O primeiro, contido no texto do projeto político pedagógico da EMEF Padre José Pegoraro; o segundo coletado nas narrativas resultantes das entrevistas realizadas pela pesquisadora junto a 8 educadores da escola; e, o terceiro aquele produzido pelos participantes nas discussões sobre o PPP que aconteceram durante as reuniões de planejamento observadas.

O PPP é um documento escrito pela equipe escolar que define os objetivos e as diretrizes que orientam a atuação daquela instituição. Legalmente, todas as escolas brasileiras são obrigadas a elaborar seus projetos junto com os seus professores (LDB, 1996). A lei municipal no. 11.229 (1992) orienta que os conselhos escolares devem participar de sua elaboração, aprovação e implementação, mas a LDB (1996) determina apenas a participação dos profissionais da educação na sua elaboração e da comunidade escolar e local nos conselhos.

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo não exige que PPP seja a ela enviado ou à qualquer outro departamento público. Mas seus parâmetros são determinados por essas instituições e entram em discussão, muitas vezes, a cada mudança de gestão municipal. A entrevistada conta, por exemplo, que uma administração chegou a excluir a palavra “político” de sua denominação, enquanto que a gestão seguinte resgatou a nomenclatura.

Apesar de não ser controlado pelos órgãos governamentais aos quais a escola está subordinada, o PPP é um documento público, escrito com o propósito não só de ser um instrumento de comunicação das diretrizes da escola para seus funcionários, como também para a comunidade e a sociedade em geral. É essa característica que determina seu gênero discursivo. O PPP faz parte de uma categoria de documentos escritos pelas organizações para explicar seus propósitos a sociedade, configurando a escola pública como um bem social e seus serviços como responsabilidade do Estado.

O enunciador de um projeto político pedagógico é a escola. Ao ler seu texto é como se o leitor tivesse diante de si as pessoas pertencentes àquela instituição declarando o documento em voz alta. O PPP traz o posicionamento de um grupo – suas crenças, desejos e intuítos de realização (Silva, 2003) – aquele que o lê atribui uma identidade ao enunciador.

Como a abrangência das pessoas que participam de sua elaboração varia de escola a escola, pois depende da abertura que a equipe administrativa dá à participação da comunidade e de quanto essa comunidade efetivamente participa, o grupo que anuncia o PPP pode ser composto pelos seus funcionários, pais, alunos e comunidade do entorno.

O PPP da EMEF Padre José Pegoraro intercala a linguagem impessoal, caracterizada pelos verbos na 3ª. pessoa do singular, com uso de verbos na 3ª. pessoa do plural. O emprego de expressões como: “a comunidade que atendemos”, “também participamos”, “percebemos a necessidade”, indica a existência de um coletivo de pessoas representado por esse “nós”.

Se quem lê o PPP desconhece como se deu seu processo de elaboração e o documento não esclarece como o mesmo aconteceu, a definição das pessoas que fazem parte desse grupo acaba sendo feita pelo próprio leitor. Pode ser a equipe administrativa ou a equipe administrativa e os professores ou a equipe administrativa, os professores e os pais dos alunos. A identidade e a abrangência de atores dependerá do entendimento e da opinião do coenunciador acerca do PPP e de seu desenvolvimento.

A análise de um PPP deve ter como ponto de partida a interpretação do lugar social a partir do qual se dá sua enunciação e sua escuta. Mesmo num texto onde a identidade de quem fala e de quem ouve não é clara, tanto o enunciador quanto o coenunciador atuam conforme a imagem que eles têm de quem seja o outro e do que esse outro espera.

Ao escrever o projeto, a equipe da EMEF Padre José Pegoraro partiu de certas expectativas: o que se espera encontrar num PPP, o que a sociedade acredita ser o papel de uma escola e quais objetivos são socialmente aceitos para uma instituição de ensino. A escrita daquele grupo foi direcionada, e até censurada, pelas imagens e expectativas que ele tem. Portanto, o PPP não é a síntese daquilo que as pessoas acreditam e pretendem fazer, mas sim do que elas decidem anunciar como sendo suas crenças e propósitos.

Aquele que lê e analisa um PPP também o faz a partir de sua visão sobre aquela escola, sua equipe, seu bairro, o papel da educação e sobre o que é um PPP e o que o mesmo deve conter. Sua escuta é condicionada pelas suas opiniões e experiências. O mesmo acontece quando um pesquisador analisa entrevistas ou documentos. Portanto as pesquisas também devem ser consideradas discursos, discursos construídos a partir de outros discursos.

As entrevistas, por exemplo, são um tipo de gênero discursivo que costuma ser analisado em pesquisas. Sua cena genérica é composta por uma pessoa que faz questionamentos e outra que a eles responde. Espera-se que o entrevistador pouco fale e que dê espaço para o entrevistado expressar suas opiniões.

As entrevistas, assim como outras enunciações, também são fruto das imagens que as pessoas que dela fazem parte têm das outras com as quais dividem a cena. Essas imagens são construídas a partir das instituições das quais pertencem os atores de uma cena.

Neste estudo de caso, as entrevistas foram feitas pela pesquisadora após frequentar durante um ano a escola para familiarizar-se com as pessoas e o ambiente. Ela e um grupo de amigas realizavam um projeto chamado Criativos da Escola¹² com algumas crianças e adolescentes no contraturno das aulas. Seu objetivo era desenvolver o protagonismo juvenil e envolver os alunos na resolução de problemas de sua convivência e do ambiente escolar.

Em função deste projeto, 3 dos 8 entrevistados tiveram contato frequente com a pesquisadora antes da realização das entrevistas, em virtude de terem participado voluntariamente do projeto.

Um deles foi a diretora da escola, que abriu as portas da instituição para que o grupo realizasse sua proposta de trabalho com os alunos. Outro, a coordenadora pedagógica, responsável pelos encontros de formação dos professores, e que incentivou alguns deles a acompanhar o desenvolvimento do projeto. E, por fim, um professor que fez parte do grupo de 10 educadores que participaram dos encontros com intuito de conhecer e avaliar sua metodologia. Ele se entusiasmou tanto com o método que decidiu, no ano seguinte, adaptá-lo e implementá-lo durante suas aulas de Geografia com o 7º. ano. Isso fez com que ele se aproximasse da pesquisadora, trocando, ocasionalmente, com ela ideias sobre o encaminhamento das atividades e contando com seu apoio para seu desenvolvimento.

Dos demais 5 entrevistados, apenas um disse ter tido contato com a pesquisadora antes da entrevista. Ele assistiu uma apresentação que ela fez sobre o projeto para aos professores.

As relações pré-existentes entre a pesquisadora e os entrevistados certamente influenciaram a maneira com que as entrevistas aconteceram e seu conteúdo, impactando

¹² Criativos da Escola é um movimento global que originou-se na Índia com o nome de Design for Change e hoje está presente em mais de 32 países. Procura criar espaços onde crianças e jovens possam expressar aquilo que os incomoda em sua realidade e propor e implementar alternativas para transformar esses cenários. O anexo 1 descreve com detalhes sua metodologia.

diretamente os resultados da pesquisa. Se alguns dos entrevistados já se relacionavam com a pesquisadora antes das entrevistas, suas falas e seus comportamentos, assim como as falas e comportamentos da pesquisadora, foram influenciados pelas imagens que haviam construído mutuamente uns sobre os outros.

Mesmo nas situações onde a entrevistadora e o entrevistado não se conheciam, ambos chegaram ao encontro com opiniões pré-definidas uns sobre os outros: como é, como pensa e como age um professor ou um pesquisador. Essas imagens foram sendo reconstruídas e desconstruídas ao longo das conversas.

O fato de parte dos discursos que embasaram o trabalho de campo terem sido produzidos em situações de entrevista precisa ser citado não apenas com o intuito de detalhar os procedimentos metodológicos adotados, como também de reforçar que qualquer pesquisa ou método influencia seus resultados. Não existem instrumentos de investigação neutros, as declarações obtidas a partir deles devem ser analisadas considerando as influências que os mesmos e o próprio ato de pesquisar exerceram sobre elas.

Por fim, o terceiro e último conjunto de discursos analisados nesta pesquisa foi os produzidos pelos educadores nas discussões do PPP observadas durante as 3 reuniões de planejamento. Destes encontros participaram a Direção e os professores. A diretora e coordenadora pedagógica apresentaram e contextualizaram o projeto, enquanto os docentes puderam comentá-lo.

Apesar de pertencerem a mesma instituição, a escola, e juntos fazerem parte do coletivo de profissionais que trabalham no ensino público, perante uns aos outros, Direção e professores fazem parte de comunidades discursivas diferentes. Os discursos pronunciados nas reuniões foram resultado não só das expectativas e imagens que as posições dos enunciadorees construíram, como também do significado que eles atribuíam ao PPP e do papel individual que acreditavam ter em sua construção. Os contextos das reuniões influenciam diretamente os discursos e devem ser considerados em sua análise.

Uma pesquisa qualitativa, dentro do paradigma interpretativista e subjetivista, e no formato de estudo de caso único, valoriza as peculiaridades do objeto e do contexto estudados e a multiplicidade de fatores que o influencia. Este estudo partiu de recortes de uma realidade complexa, direcionados por escolhas, reflexões e vivências da pesquisadora, constituiu-se, portanto, como todos os discursos e pesquisas, uma construção social.

4. O ESTUDO DE CASO

Este capítulo está dividido em 2 partes. Na primeira a EMEF Padre José Pegoraro é contextualizada através de um breve panorama do distrito no qual se situa, o Grajaú, e do resgate de sua própria história. O objetivo é levantar elementos que ajudem a compreender o seu atual PPP e o processo de sua elaboração. Na segunda parte o projeto é analisado tendo como norteador dois conceitos que se enquadram respectivamente no âmbito das teorias de gestão e dos estudos de cultura organizacional: a estratégia e os valores.

4.1 O contexto social, econômico e político do Grajaú

A EMEF Padre José Pegoraro situa-se no distrito do Grajaú, subprefeitura da Capela do Socorro, periferia da zona sul da cidade de São Paulo. Mais de 90% do território da subprefeitura é abrangido pela Lei de Proteção aos Mananciais, por estar localizado entre as bacias hidrográficas das represas Guarapiranga e Billings e abrigar parte da Área de Proteção Ambiental (APA) Bororé-Colônia (POLIS, 2008). O Grajaú fica às margens da represa Billings e tem 95% de sua área em mananciais hídricos, estima-se que 80% das construções existentes no bairro sejam irregulares (Instituto Sou da Paz, 2006).

O processo de ocupação do Grajaú começou com a implantação, no período do império, de uma colônia alemã na região e em suas áreas vizinhas. Após a independência, o Brasil passou a recrutar imigrantes para ocupar seu território e desenvolver a agricultura e a manufatura. Os alemães tiveram prioridade porque a esposa de D. Pedro I, a imperatriz Leopoldina, havia nascido na Áustria e mantinha elos fortes com os alemães, os quais foram os primeiros imigrantes europeus a desembarcar em Santos no fim de 1827 (Editorial Deutsche Well, 2009). O grupo que se instalou no sul da cidade de São Paulo foi assentado em terras doadas pelo imperador.

No início do século XX, a Light, empresa de fornecimento de energia elétrica, construiu duas barragens que deram origem às represas de Guarapiranga e Billings (Editorial Prefeitura de São Paulo). As oportunidades de lazer decorrentes do surgimento dessas

reservas de água atraíram clubes de campo, náuticos e balneários. Aos poucos foram surgindo estradas ligando a área ao restante da cidade e alguns loteamentos residenciais ao longo da região da Capela do Socorro.

A partir de 1950-60, a disponibilidade de terra, água e energia, atraiu inúmeras indústrias para Santo Amaro, surgindo um dos maiores polos industriais da região metropolitana. Grandes quantidades de trabalhadores deslocam-se para o Grajaú atraídos pelos baixos custos de moradia e terras ociosas. O processo de ocupação populacional se intensificou.

A maioria da mão de obra que se estabeleceu na região era composta por imigrantes do nordeste do país e do norte de Minas Gerais (Martins, 2003). Mesmo sem infraestrutura e equipamentos públicos, os trabalhadores autoconstruíram suas casas e passaram a se organizar para obter serviços públicos básicos, melhorando, aos poucos, as condições de vida. Os direitos que as comunidades pobres moradoras da periferia foram adquirindo criaram, para Holston (2013), um conjuntura que favoreceu uma nova cidadania urbana, uma cidadania insurgente que transformou a democratização nacional:

A ilegalidade das moradias estimulou uma nova participação cívica e uma nova prática de direitos: as condições que criou mobilizaram moradores a exigir incorporação integral a cidade legal, que os havia expulsado, por meio da legalização de suas reivindicações de propriedade e da provisão de serviços urbanos... Embora continuem a sustentar o regime de cidadania diferenciada, esses elementos representam também as condições de sua subversão a medida que os pobres urbanos garantiram seu direito a cidade.

(p.34)

Os movimentos populares do Grajaú, assim como ocorreu em outros bairros periféricos da cidade de São Paulo, marcaram a trajetória da região e impulsionaram o seu desenvolvimento. Mas a localização geográfica do Grajaú, às margens da represa Billings e ao lado de remanescentes da Mata Atlântica, caracterizou o local por seus problemas específicos.

Em 1976, com a promulgação da lei estadual no. 1.172 de Proteção aos Mananciais da Região Metropolitana de São Paulo (1976), a ocupação demográfica da subprefeitura da Capela do Socorro, da qual faz parte o Grajaú, passou a ser regida pela nova legislação. Mas a falta de fiscalização e a desvalorização das terras impulsionaram o loteamento clandestino e a venda irregular de lotes (Martins, 2003), levando ao aumento do contingente populacional.

Hoje, o Grajaú é o distrito mais populoso da cidade de São Paulo com uma população projetada de 375 mil habitantes (SEADE, 2015), maior do que a maioria dos municípios do estado paulista.

As condições de vida na região são extremamente precárias. A renda per capita é de R\$ 450, aproximadamente um terço da renda per capita do município de São Paulo que é de R\$ 1.127 (SEADE, 2013). De acordo com o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, 43% da população do Grajaú está classificada nos grupos de alta ou muito alta vulnerabilidade social por terem as piores condições socioeconômicas¹³ (Assembléia Legislativa, Fundação SEADE & ILP, 2010).

A tabela 2 abaixo traz um panorama do Grajaú com base em diversos indicadores presentes no Mapa da Desigualdade, produzido pela Rede Nossa São Paulo (2015)¹⁴, que são comparados com os valores médios do município e com o menor e maior valor encontrado dentre os demais distritos da cidade.

Dentre os indicadores, alguns merecem destaque devido a grande diferença existente entre as características do Grajaú e do município. Um deles é o percentual de domicílios em favela, no bairro estudado são 16,77%, valor 51% maior do que a média da capital 11,13%.

Outro aspecto é o número de leitos hospitalares. No Grajaú, há menos de um leito para cada mil habitantes (0,65), já no município são 2,99, número também bastante baixo. A distribuição de leitos pela cidade é bastante desigual. Enquanto no Jardim Paulista, distrito localizado na área central da cidade, há 35,53 leitos para cada mil habitantes, na Vila Medeiros, por exemplo, que tem o menor número de leitos da cidade, são apenas 0,04. Sem mencionar a extensa lista das regiões que não tem leitos.

¹³ O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social classifica os municípios do estado em grupos de vulnerabilidade social a partir da combinação de diferentes dimensões demográficas e socioeconômicas, que consideram que o fenômeno da pobreza é resultado não só da baixa renda como também de outras variáveis como: nível de escolaridade dos responsáveis pelo domicílio, presença de crianças menores, gênero e idade do chefe de família, dentre outros. O grupo 5 (Alta) e 6 (Muito Alta) têm as piores condições socioeconômicas e por isso as maior vulnerabilidade a pobreza, diferenciando-se entre si apenas pela idade dos seus integrantes. O grupo 5 reúne famílias mais jovens e com crianças pequenas e o grupo 6 famílias mais velhas com presença menor de crianças pequenas. O Grajaú tem a seguinte distribuição: 0% da população no grupo 1 (Baixíssima), 33,5% nos grupos 2 e 3 (Muito Baixa ou Baixa), 23,5% grupo 4 (Média) e 43% grupo 5 e 6 (Alta e Muito Alta). Para maiores informações sobre a metodologia e dados completos dos distritos da cidade de São Paulo acesse <http://www.ipsipvs.seade.gov.br/view/index.php?prodCod=2>

¹⁴ Para acesso a integra dos indicadores do Grajaú: <http://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+grajau>

Tabela 2 (continua):
Dados socioeconômicos do Grajaú

INDICADOR	Descritivo	Grajaú	Município ¹	Menor valor	Maior valor	Fator de desigualdade Maior valor x Grajaú	Comparação percentual entre Grajaú X Município	Fonte
CULTURA								
Acervo de livro infantil-juvenil	Número de livros infantil-juvenis disponíveis em acervos de bibliotecas e pontos de leitura municipais por habitante na faixa etária de 7 a 14 anos (dados 2013)	0,03	0,53	0,017	9,88	329,3	-94%	IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)/SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) SMC (Secretaria Municipal de Cultura) - Departamento de Bibliotecas IBGE/SEADE/SMC
Centros culturais, casas e pontos de cultura	Número de centros culturais, espaços e casas de cultura, por 10 mil habitantes (dados 2014)	0	0,08	0	3,62			SMS (Secretaria Municipal de Cultura)/IBGE Censo Demográfico/Projeção
EDUCAÇÃO								
Abandono do ensino fundamental na rede pública ²	Percentual de alunos que deixaram o ensino fundamental na rede pública (dados 2011)	1,59	1,32	0,079	4,96	3,1	20%	Secretaria Estadual de Educação
Abandono do ensino médio na rede pública ²	Percentual de alunos que deixaram o ensino médio na rede pública (dados 2011)	6,68	5,85	0,307	17,98	2,7	14%	Secretaria Estadual de Educação
IDEB ²	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Rede Municipal 1a. a 4a. Série (dados 2009)	4,9	4,95	3,9	6,1	1,2	-1%	Prova Brasil e Censo Escolar/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)
	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Rede Municipal 1a. a 4a. Série (dados 2009)	3,7	4,15	3,3	5,1	1,4	-11%	Prova Brasil e Censo Escolar/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)
Distorção de idade no ensino fundamental na rede pública no município ²	Percentual de alunos no ensino fundamental com dois ou mais anos de defasagem em relação a idade ideal (dados 2011)	8,07	7,84	2,93	21,01	2,6	3%	Secretaria Estadual de Educação
Distorção de idade no ensino médio na rede pública no município ²	Percentual de alunos no ensino médio com dois ou mais anos de defasagem em relação a idade ideal (dados 2011)	26,56	25,07	11,68	75,12	2,8	6%	Secretaria Estadual de Educação
Demanda atendida de creche	Porcentagem de matrículas efetuaadas sobre o total de procura por vagas (dados de 2014)	45,94	54,88	23,53	80,67	1,8	-16%	SME (Secretaria Municipal de Educação)/ATP (Assessoria Técnica e de Planejamento)/Centro de Informática
Demanda atendida de pré-escola	Porcentagem de matrículas efetuaadas sobre o total de procura por vagas	82,26	94,39	47,69	100	1,2	-13%	SME (Secretaria Municipal de Educação)/ATP (Assessoria Técnica e de Planejamento)/Centro de Informática

Fonte: Observatório Cidadão Nossa São Paulo, Rede Nova São Paulo, disponível em <http://www.redesociedade.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+grajau>

Observações: ¹ Valor do Município calculado a partir da aplicação da fórmula do indicador utilizando os valores totais da cidade, com exceção dos indicadores sinalizados com ² que a média da cidade é a soma dos valores das subregiões

INDICADOR	Descritivo	Grajaú	Município	Menor valor	Maior valor	Fator de desigualdade Maior valor x Grajaú	Comparação percentual entre Grajaú X Município	Fonte
HABITAÇÃO								
Domicílios em favelas	Percentual de domicílios em favelas sobre o total de domicílios (dados de 2014)	16,77	11,13	0,08	49,59	3,0	51%	SEHAB (Secretaria de Habitação)/IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo 2010)
SAÚDE								
Gravidez na adolescência	Porcentagem de nascidos vivos cujas mães tinham 19 anos ou menos, sobre o total de nascidos vivos (dados 2014)	17,23	13,22	0,585	26,61	1,5	30%	SINASC (Sistema de Informações de Nascidos Vivos)/SMS (Secretaria Municipal de Saúde) - (2012 atualizado em 17 de maio de 2013)
Leitos hospitalares	Proporção de leitos hospitalares disponíveis (públicos e privados) por mil habitantes (dados 2014)	0,65	2,99	0,04	35,53	54,7	-78%	CNES (Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde)/SMS (Secretaria Municipal da Saúde)/SES (Secretaria de Estado da Saúde) /IBGE Censo Demográfico 2010 e Projeção
Mortalidade infantil	Óbitos de crianças menores de um ano em cada mil nascidas vivas (dados 2013)	11,63	11,17	1,09	22,22	1,9	4%	SINASC (Sistema de Informações de Nascidos Vivos)/SMS (Secretaria Municipal de Saúde) Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados/ SEADE
Pré-natal insuficiente	Porcentagem de nascidos vivos cujas mães fizeram menos de 7 consultas pré-natal (dados 2013)	28,85	24,08	2,63	42,47	1,5	20%	SINASC (Sistema de Informações de Nascidos Vivos)/SMS (Secretaria Municipal de Saúde)
Unidades de atendimento básico	Número de unidades básicas públicas de atendimento em saúde por 10 mil habitantes (dados 2013)	0,36	0,39	0,106	2,46	6,8	-8%	Secretaria Municipal da Saúde - Coordenadoria de Epidemiologia e Informação /CEInfo / IBGE Censo Demográfico e Projeção
TRABALHO								
Emprego	Porcentagem de empregos na região em relação ao total da cidade (dados 2012)	0,34		0,01	7,56	22,2		Ministério do Trabalho e Emprego. Relação Anual de Informações Sociais - RAIS/ SMDU/Dipro
VIOLÊNCIA								
Homicídio juvenil	Número de óbitos por homicídio de jovens do sexo masculino de 15 a 29 anos, por 10 mil habitantes dessa faixa etária e sexo (dados de 2013)	6,49	4,63	0,643	28,6	4,4	40%	IBGE Projeção e Censo Demográfico 2010/ SIM/SMS - CET/SMT - SFMSP
Agressão a mulher	Número de internações de mulheres de 20 a 59 anos por causas relacionadas a possíveis agressões, por 10 mil mulheres nessa faixa etária (dados 2013)	22,05	16,82	0,46	37,46	1,7	31%	SIVVA - Sistema de Informação e Vigilância de Violências e Acidentes - COVISA - SMS/SP / IBGE Censo Demográfico e Projeção

Fonte: Observatório Cidadão Nossa São Paulo, Rede Nova São Paulo, disponível em <http://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/-+grajau>

Observações: ¹ Valor do Município calculado a partir da aplicação da fórmula do indicador utilizando os valores totais da cidade, com exceção dos indicadores sinalizados com ² que a média da cidade é a soma dos valores das subregiões

Tabela 2 (conclusão):
Dados socioeconômicos do Grajaú

A carência na área da saúde também pode ser observada pelo atendimento pré-natal insuficiente que quase 30% das mães recebe na região.

Apesar de ser o distrito mais populoso, o Grajaú oferece apenas 0,34% dos empregos disponíveis na cidade. Isso significa que grande parte da população precisa se deslocar para trabalhar, o que gera uma enorme demanda por transporte público. Não há dados desta área neste relatório, mas o que se observa são trens e ônibus sempre lotados e trânsito nas vias de acesso.

Em relação a educação, a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos é de 5,8% (IBGE, 2010a), apesar de ter caído 1,5 p.p. nos últimos 10 anos (2000 a 2010), este índice está acima do patamar médio da cidade de 3,2%. As diferenças em relação ao nível de instrução da população acima de 10 anos residente no Grajaú e da totalidade de habitantes de São Paulo são ainda mais significativas.

Enquanto na cidade há 38% da população sem instrução ou com apenas nível fundamental incompleto, no Grajaú esse patamar é de 52% (IBGE, 2010b). A discrepância é ainda maior quando se compara o percentual de ensino superior completo. No Grajaú é de apenas 3% contra 16% da capital. Veja a distribuição completa da população pelos diferentes níveis de instrução na tabela 3 a seguir.

Sem instrução e fundamental incompleto			Fundamental completo e médio incompleto		
População Total	População Total	%	População Total	%	
9.783.868	3.683.120	38%	1.798.580	18%	
301.916	157.231	52%	61.881	20%	

Médio completo e superior incompleto		Superior completo		Não determinado	
População Total	%	População Total	%	População Total	%
2.610.334	27%	1.572.070	16%	119.765	1%
68.418	23%	10.516	3%	3.870	1%

Fonte: IBGE Censo Demográfico 2010, elaboração SMDU/DIPRO

Tabela 3:
População de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução no município de São Paulo e no distrito do Grajaú¹⁵

¹⁵ Para ter acesso as informações completas de todos os distritos do município de São Paulo acesse http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_populacao_de_10_anos_ou_mais_de_idade_po_2010_10521.html

O baixo acesso a educação e a cultura também pode ser comprovado pela escassez de livros infanto-juvenis nas bibliotecas e pontos de leitura municipais quando comparado aos valores médios da cidade. No Grajaú existe 0,03 livro para cada habitante na faixa dos 7 aos 14 anos, valor 94% menor que a quantidade encontrada na capital que é de 0,53.

A questão da violência é outro fator preocupante. O número de mortes por homicídio de jovens do sexo masculino na faixa etária entre 15 e 29 anos por cem mil habitantes é de 6,49, 40% maior que o patamar municipal que é de 4,63.

Diante das carências sociais e econômicas do bairro, a luta popular é um traço que marca a história do Grajaú, desde as mobilizações por água, luz, centros de saúde e pavimentação nas décadas de 80 e 90, até as recentes ocupações de terrenos, que aconteceram a partir de junho de 2013, reivindicando moradia popular.

No início de seu povoamento, a clandestinidade de grande parte de suas moradias agravou os problemas decorrentes da falta de planejamento urbano e acirrou a demanda por infraestrutura. Muitas das melhorias nas condições de vida dos moradores do bairro foram conquistas da sociedade civil organizada.

A própria ordem de construção da EMEF Padre José Pegoraro, publicada no Diário Oficial do município de 12 de dezembro de 2000, foi fruto da reivindicação de um grupo organizado de mães do Grajaú. Apesar da universalização da educação solicitada pelo movimento Pioneiros da Educação Nova¹⁶ ter se tornado lei em 1961 com decreto nº 4.024 (1961), também conhecido por LDB, o direito ao acesso a educação nas regiões mais carentes do país ainda não era garantido. A falta de escolas para atender a demanda, conta a atual coordenadora pedagógica, fazia com que os familiares das crianças e adolescentes chegassem a dormir na porta dos estabelecimentos de ensino para conseguir uma vaga.

A origem da EMEF Padre José Pegoraro nos movimentos populares aproxima sua história da história do Grajaú e sua tradição de lutas populares, tornando-a cúmplice de uma realidade repleta de carências da qual não é capaz de se isolar. A compreensão da escola depende da compreensão de seu entorno, que mais do que seu contexto deve determinar os propósitos de sua existência.

¹⁶ No ano de 1932, um grupo de intelectuais publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento defendia uma escola pública, gratuita e laica em todo país para as crianças de 7 a 15 anos. O grupo argumentava que só com a universalização da educação seria possível eliminar as arraigadas desigualdades oriundas da marginalização de segmentos expressivos da sociedade brasileira ao longo da história do país.

4.2 A visão dos educadores sobre o Grajaú

Toda a escola está inserida em um bairro, onde vive uma comunidade que nele atua e com ele se relaciona. O grupo de educadores entrevistados, assim como os demais funcionários da escola, mescla moradores do Grajaú com não residentes, que se deslocam de outros bairros para trabalhar na região.

Aqueles que vivem no mesmo bairro em que trabalham se relacionam com o território em contextos e momentos fora do espaço escolar. Já os que não são da região, normalmente, vêm a ela só para trabalhar e suas oportunidades de convivência são reduzidas. Acabam, muitas vezes, observando a realidade ao redor da escola apenas em seus deslocamentos até o trabalho. Sua visão a respeito do local onde vivem seus alunos é restrita, podendo, em alguns casos, basear-se apenas em comentários ou notícias que ouvem.

Os dados secundários apresentados no item anterior trouxeram referências mensuráveis e comparáveis. A intenção ao trazer aqui as visões dos entrevistados é valorizar olhares diversos, parciais e únicos e compreender as visões que permeiam suas relações com a comunidade e suas opiniões sobre o papel da escola e o PPP. Afinal não existe uma realidade independente do observador, o mundo só existe porque os indivíduos apreendem-no através de suas vivências (Maturana & Varela, 2003).

A gestão democrática, princípio norteador do projeto político pedagógico, defende que a comunidade usuária da escola deve ser sua dirigente e gestora e não apenas sua fiscalizadora ou simples receptora de seus serviços educacionais (MEC, 1998). A escola existe para atender os interesses da comunidade que podem se conhecidos através de espaços de participação, como aqueles direcionados a elaboração do PPP ou os conselhos escolares.

Porém, em alguns casos, as necessidades da população atendida são estimadas a partir daquilo que a equipe escolar acredita serem as demandas desse público. Por isso traçar um panorama de como os educadores da EMEF Padre José Pegoraro veem o Grajaú, contribui não só para a construção do contexto da escola, como também traz elementos para compreender como esses educadores percebem o bairro e seus alunos. Essa visão será o ponto de partida desses profissionais para a elaboração de sua prática pedagógica.

O primeiro aspecto relacionado ao Grajaú que chama atenção nas entrevistas é a percepção de que, nos últimos anos, a qualidade de vida dos moradores melhorou em função do próprio progresso econômico do país.

“No geral você vê que as pessoas estão progredindo, estão conseguindo arrumar a casa, estão dando prioridade a coisas que elas não faziam. Então, eu acho que, economicamente, está melhorando, apesar de ainda existir muita diferença entre famílias da mesma rua.”

(trecho da entrevista de E3, morador do Grajaú)

A inexistência de planejamento urbano e o descaso do poder público não trouxeram as melhorias de infraestrutura necessárias aos novos moradores, que foram atraídos pelas oportunidades de emprego que surgiram no polo industrial de Santo Amaro, a partir das décadas de 70 e 80, e pelos baixos custos de moradia, muitas vezes ilegal e irregular.

“O Grajaú foi o lugar que foi ocupado sem planejamento nenhum... como recurso de desocupar os grandes centros. As pessoas foram na verdade jogadas para cá. Não foi respeitado, nesse crescimento, em momento nenhum, a questão ambiental, passaram por cima de coisas bastante importantes para o desenvolvimento das pessoas.”

(trecho da entrevista de E2, morador do Grajaú)

O distrito do Grajaú contém um dos maiores e mais importantes reservatórios de água da cidade de São Paulo, a represa Billings. Além disso, ao sul, há uma extensa área verde, a APA Bororé, que se estende até o extremo da cidade de São Paulo e se une a outras áreas de proteção no município de Parelheiros e Marsilac, são remanescentes da Mata Atlântica. Um dos entrevistados destacou esse diferencial da paisagem do Grajaú:

“Você tem uma localidade urbana mas que tem traços rurais. Você está dirigindo e cruza com uma vaca na rua, uma coisa que as pessoas que moram em Pinheiros não entendem quando você conta para eles...”

(trecho da entrevista de E7, morador do Grajaú)

A questão ambiental, apesar de ter sido lembrada por apenas dois entrevistados, é central na compreensão do processo de desenvolvimento do bairro. Como as populações pobres que chegaram no Grajaú precisavam de um lugar para morar e os terrenos ao redor

da represa, em muitos casos, podiam ser ocupados livremente ou até comprados por valores muito baixos, a degradação dos recursos naturais aconteceu paralelamente ao crescimento populacional.

Teoricamente, muitas dessas áreas de mananciais não podiam ser ocupadas, o poder público utilizou isso como uma justificativa para não implantar o saneamento básico, o que agravou ainda mais o impacto ambiental da ocupação desordenada.

“Esse bairro não tinha água encanada, não tinha eletricidade, não tinha luz, não tinha transporte, não tinha asfalto. A comunidade lutou... Luta ainda para ter um posto de saúde. Luta agora para melhorar o transporte, para melhorar o trânsito. É uma região de invasões, nesses últimos meses se intensificou.”

(trecho da entrevista de E1, morador do Grajaú)

Os movimentos populares foram a alternativa que os moradores encontraram para exigir as condições de vida que necessitavam (água, energia elétrica, esgoto, escolas, hospitais, assalto, transporte...). No início da história do bairro como as demandas eram inúmeras e comuns a todos, elas impulsionaram os moradores a se unirem, se organizarem e a buscarem formas de pressionar o poder público. Mas a medida que algumas dessas exigências foram atendidas, enfraqueceram as causas que os uniam e motivavam as lutas.

“Quando as necessidades básicas foram resolvidas e com a política neoliberal e os programas que vem para apaziguar, as pessoas começaram a se acomodar... a mobilização popular deixou de acontecer e isso acabou com uma característica muito forte dessa região que era a organização popular... Hoje nós temos uma população muito grande, mas a gente não tem articulação... Eu digo isso até em relação a escola, até os conselhos de escola. Nós tínhamos uma articulação muito boa de conselhos de escola, tínhamos pais excelentes, a gente conseguia ir para outras escolas fazer discussão, fazer fórum. Hoje, você não consegue trazê-los para escola para discutir essas questões.”

(trecho da entrevista de E2, morador do Grajaú)

No período de realização das entrevistas aconteceram mobilizações populares para a ocupação de terrenos públicos e privados no Grajaú, estratégia de luta por moradia popular na cidade. Elas começaram após os grandes protestos na capital em junho de 2013, que foram, inicialmente, motivados pelo aumento da tarifa do transporte público. Uma notícia publicada no começo do ano no site *Periferia em Movimento* (2015) – “Ocupação no Grajaú

tem creche, biblioteca e cooperativa, mas corre risco de despejo”¹⁷ – comenta que ocorreram 20 ocupações de terrenos ociosos, mas que muitas delas não resistiram às reintegrações de posse.

Dos 8 entrevistados, apenas 2 comentaram as mobilizações populares que estavam acontecendo no bairro no período das entrevistas. O primeiro deles E7 um professor jovem, morador do bairro, que não viveu a época áurea do movimento popular no Grajaú, tem uma visão mais otimista dos recentes acontecimentos. O segundo E2, antigo morador, que se envolveu nas lutas por infraestrutura nas décadas de 80 e 90, vê com desconfiança as ocupações e a organização popular atual.

“Eu acho que o Grajaú hoje passa por um uma mudança na questão social... por muito tempo as pessoas que moravam aqui estavam muito acomodadas com a sua realidade, não sei, condicionadas seria a palavra certa... Mas de um tempo pra cá parece que as pessoas estão acordando.”

(trecho da entrevista E7, morador do Grajaú)

“Desvinculou-se a questão da organização popular que acontecia na rua, nas casas, que acontecia na igreja, nos bairros, nas escolas. Hoje, elas se fecharam dentro de associações de moradores, que têm uma presidência e não se abrem, são poucas, pouquíssimas. Então, hoje, a gente não tem inserção da comunidade para lutar de forma mais séria, mais contundente.”

(trecho da entrevista de E2, morador do Grajaú)

A violência, aspecto que costuma destacar o Grajaú no noticiário, também foi mencionada por um entrevistado, ela se faz presente na escola através de seus alunos, assim como outras carências do bairro:

“É uma região muito violenta, muito mal assistida pelo poder público, pelos governantes... O histórico de violência aqui é muito grande. Os alunos reproduzem essa violência na escola. Todos os dias têm brigas. As crianças são bem humildes, você vê que elas ficam doentes, elas não têm um plano de saúde, né. Então o pai tem que trabalhar, ele manda a criança doente para cá porque ele sabe que é melhor ela ficar aqui dentro doente do que em casa sozinha.”

(trecho da entrevista da E4, não morador do Grajaú)

¹⁷ Disponível em <https://periferiaemmovimento.wordpress.com/2015/01/21/reportagem-ocupacao-no-grajau-tem-creche-biblioteca-e-cooperativa-mas-corre-risco-de-despejo/> acesso em 10/04/2015.

Mas um morador do bairro fez um contraponto a essa percepção do Grajaú como um bairro violento:

“O bairro que eu moro é um lugar que eu posso chegar sossegada em casa de madrugada porque eu sei que eu não vou ter problema. Eu posso dormir, de repente, com o portão aberto porque eu sei que eu vou acordar no outro dia e vai estar tudo certo. É um lugar sossegado, eu acho que é um lugar bom para se viver, apesar de ser longe de tudo.”

(trecho da entrevista de E8, morador do Grajaú)

Mais do que entender as características do bairro onde se localiza a EMEF Padre José Pegoraro, pretendeu-se com essa breve descrição detalhar como a comunidade se relaciona com o território e quais são as suas demandas.

É interessante ressaltar a percepção do sentimento de não pertencimento de alguns moradores em relação ao bairro e a própria escola. Essa visão se contrapõe, em alguma medida com a de que o Grajaú é um bairro de tradição de luta popular, portanto, de coesão e participação social. Essa dualidade faz parte da identidade do bairro: de um lado pessoas engajadas com a luta social e de outro aquelas que não se mobilizam com as causas coletivas.

“Nossos alunos são nascidos em SP, a maioria deles, mas seus pais não. A gente precisa trabalhar essa questão deles gostarem de morar aqui... Enquanto eles não voltarem para a terra deles, este é o lugar deles. Porque o sonho deles é voltar, mas eles acabam não voltando...nessas três últimas eleições, a escola foi polo de votação. Veio um senhor justificar o voto que mora há 20 anos em SP... Então você mora em SP, você não elege o prefeito, você não elege o governador porque você vai voltar para a Bahia um dia... As pessoas não se apropriaram desse espaço como seu. A gente analisa que essa questão do lixo tem a ver com isso também. Tenho nada a ver com isso aqui, joga o lixo lá na rua... Ontem pegaram as traves da escola, cortaram a tela da quadra, de madrugada, levaram as duas traves, elas estão num campinho ali .. Eles não sentem que a escola é deles.”

(trecho da entrevista de E1, morador do Grajaú)

Alguns entrevistados evidenciaram em suas falas a forte ligação que tem com o bairro, por residirem na região ou viverem em bairros semelhantes da periferia. Essa proximidade com a comunidade gera uma maior empatia com os alunos, principalmente, porque a maioria deles também cresceu em lugares pobres e estudou em escolas públicas. Inclusive, alguns comentam, que querem retribuir ao bairro as conquistas pessoais que obtiveram.

“Eu tenho um laço afetivo muito grande com o Grajaú. A outra escola do estado que eu dou aula é escola onde estudei a minha vida inteira, então eu quis voltar...”

(trecho da entrevista de E7, morador do Grajaú)

“Eu sempre estudei em escola pública e eu me sinto desafiado a trabalhar em lugares assim onde existe carência... eu pensei em trabalhar próximo a minha casa, mas eu não sei se eu vou sair daqui do Grajaú, eu gosto do Grajaú... é muito rico...”

(trecho da entrevista de E6, não morador do Grajaú)

“Eu acho o bairro bem completo, só as pessoas do Grajaú, eu digo os alunos que eu tenho, têm... um olhar muito humilde sobre as coisas. Acham que porque a gente está aqui, no último bairro, a gente tem que ficar aqui, aqui está tudo bom, tudo vai se resolver por aqui... Não que eu não sinta isso, eu falo das pessoas mas as vezes eu sinto... mas eu enfrento.”

(trecho da entrevista de E3, morador do Grajaú)

As opiniões dos entrevistados sobre o bairro compõem com os dados secundários um panorama do Grajaú. Antes de conhecer a história da escola foi importante trazer informações sobre o território, não apenas para contextualizar mas também para identificar pontos onde a história da EMEF Padre José Pegoraro se aproxima da própria história da região.

4.3 A relação dos entrevistados com a educação e a escola

As entrevistas com os educadores foram iniciadas perguntando o que os motivara a escolher a carreira docente. Optou-se por abrir a conversa dessa maneira por se acreditar que facilitaria o início da exposição do educador ao valorizar sua identidade profissional e sua história de vida. As respostas indicam várias semelhanças do conteúdo das narrativas. A figura 2 ilustra essas proximidades.

Um primeiro grupo, composto de 2 educadores (E2 e E4) afirmou que o seu interesse (E2) ou vocação (E4) para a pedagogia surgiu na infância quando brincava de escolinha:

"Olha, eu acho que ninguém se torna professor, você nasce professor. Desde de criança, eu dava aula para as minhas bonecas."

(trecho da entrevista de E4)

"O que me levou a ser professora, na verdade, foi uma questão de interesse. De estar dividindo os saberes, conhecimentos e histórias, o que eu já fazia desde criança no quintal de casa. Eu brincava de escolinha, gostava de ler história, eu guardei isso e depois lá na frente eu resgatei..."

(trecho da entrevista de E2)

No caso de E4, a motivação originada na infância, se somou ao seu gosto pela Biologia, impulsionando-o a tornar-se professor de Ciência. Já o envolvimento com a educação de E2 começou com os trabalhos que realizou nas comunidades eclesiais de base¹⁸ e, posteriormente, nas classes comunitárias e conselhos de escola

Uma segunda dupla de educadores (E6 e E8) afirmou que a opção pela pedagogia foi influenciada pelos professores que tiveram na idade escolar e que desempenharam papel fundamental no seu crescimento e na superação de dificuldades pessoais.

"Eu levei o meu caderno e a professora Irene deu visto, me deu uma nota e falou "Você foi meu melhor aluno de História esse ano"... a partir desse momento... eu comecei a me interessar por História. Fiz faculdade na área e, posteriormente, uma segunda graduação em Geografia."

(trecho da entrevista de E6)

" Minha mãe trabalhou a vida inteira na área de educação, ela não é professora, ela é agente... quando eu tinha 5 meses, a minha mãe passou a ser zeladora de uma escola do estado... Eu cresci dentro de uma escola... para mim, o professor sempre foi um ídolo, um ícone... Eu tive um professor muito bacana, eu pensava "Nossa, ele é tão legal. As aulas dele são tão maravilhosas, eu quero ser igual a ele". Quero passar para outras pessoas o que eu recebi..."

(trecho da entrevista de E8)

¹⁸ As comunidades eclesiais de base foram grupos de pessoas que se formaram, principalmente nas décadas de 70 e 80 no Brasil, em torno de uma igreja motivadas pela fé católica e os problemas de sobrevivência que compartilhavam. O método que orientava esses grupos era chamado de ver-julgar-agir, a partir de orações e cânticos os participantes faziam rodas de conversa onde colocavam ao grupo seus problemas e dificuldades. Passagens do evangelho eram resgatadas com o propósito de iluminar o debate sobre a situação e inspirar o grupo a pensar formas concretas de se organizar para juntos enfrentar a situação. (FREI BETTO, 1985)

Figura 2:
Motivações dos entrevistados para a escolha da carreira acadêmica.

Para E6 há outro componente muito forte que influenciou a sua decisão de se tornar professor, ele acredita que a educação o salvou da morte, destino de seus colegas da escola.

"Quando eu era adolescente, eu e mais 4 colegas subimos na caixa d'água da escola onde estudávamos e pichamos nossos nomes. Depois de alguns anos eu voltei para fazer estágio no mesmo lugar e os nomes ainda estavam lá. Só eu estava vivo, os outros foram mortos. Um morreu no Carandiru, outro morreu de overdose, outro morreu porque foi assaltar um bicheiro. Ai eu percebi que a educação me salvou de um destino que seria semelhante ao dos meus amigos. "

(trecho da entrevista de E6)

Os 4 educadores (E2, E4, E6 e E8), comentados até aqui, relacionam sua decisão de se tornarem professores com o período da infância e da adolescência. Diferente dos outros entrevistados (E1, E3, E5 e E7), eles afirmam que a pedagogia foi um escolha pessoal influenciada por aspectos diversos, descritos pelos trechos selecionados das entrevistas.

Os demais educadores tiveram percursos distintos. E3 e E5 não escolheram o magistério, foram suas limitações financeiras que os impediram de frequentar os cursos de nível superior que desejavam. Nesse sentido, a carreira docente não foi escolhida por vocação, mas porque era a formação profissional acessível pelo baixo custo.

"Eu não escolhi... A gente não teve oportunidade de escolher nada né, a gente pobre, a gente preto, a gente mulher. Eu nunca escolhi nada.... Eu comprei um jornal, vi a relação de faculdades que estavam no caminho do ônibus de casa até o trabalho. Vi os nomes e liguei para ver qual era mais barata... Dentre as mais próximas eu consegui encontrar uma que o meu salário dava para pagar. Eu ganhava bem na época, eu era arrimo de família..."

(trecho da entrevista de E5)

A primeira frase da entrevistada E5: "Eu não escolhi", resume sua condição de mulher, pobre, negra e filha de pais com baixa escolaridade que restringiu sua trajetória profissional. A influência que as pessoas com as quais trabalhava exerceram em sua vontade de cursar a universidade compensou as limitações familiares e econômicas.

"A gente tinha que fazer prova de admissão para entrar na 5a. série. Minha mãe não achou interessante, né... 'Não precisa não, vai fazer para que? Faz um curso de corte e costura que tá bom'... As pessoas que trabalhavam com a gente nos influenciam positivamente. A gente tem acesso à pessoas melhor informadas do que os pais da gente... Eu mudei de emprego, nesse emprego... a maioria das pessoas fazia Faculdade... Então resolvi cursar a faculdade."

(trecho da entrevista de E5)

Mas para E5, a opção pelo curso de Letras não tinha como horizonte tornar-se uma professora e sim ter alguma renda extra como tradutora e intérprete. A entrevistada era arrimo de família e ganhava bem. Foram as exigências da maternidade que a conduziram ao magistério, onde aprendeu a gostar da profissão.

A necessidade de escolher um curso universitário que pudesse pagar e a influência de alguns de seus familiares determinaram os caminhos de E3, contrariando sua vontade de trabalhar em outras áreas.

“Eu tenho uma irmã que já era professora, meu cunhado também era, eu quando me formei queria trabalhar em tanta coisa... Eu queria trabalhar na área de comércio exterior, fazer inglês, mas eu vi que, financeiramente, eu não tinha como me manter, eu tinha que trabalhar e escolher um curso, que na época, eu pudesse pagar. Eu não teria condição de pagar o curso que eu queria fazer naquele momento.”

(trecho da entrevista de E3)

Só que a experiência como professora fez com que E3 começasse a gostar da profissão e encontrasse nela um sentido: ser exemplo para a comunidade onde nasceu e cresceu.

“Eu acredito no que eu faço, eu acredito na educação, eu acredito que eu posso ajudar alguém. Eu percebo que a comunidade, no geral, ela é muito carente de exemplos, então eu moro aqui, eu cresci aqui, eu consegui progredir, eu acho que a gente tem que mostrar isso para eles.”

(trecho da entrevista de E3)

A vivência em sala de aula possibilitou E3, assim como E1 e E7, descobrir que gostava de exercer o magistério. Apesar dos 3 terem percorrido caminhos distintos, a identificação com a atividade redefiniu seu rumo profissional.

Ao contrário de E3 e E5, cujas limitações financeiras determinaram suas escolhas do curso universitário, E7 pode cursar o que desejava. Elegeu Letras motivado a trabalhar no ramo editorial, mas ao estagiar numa escola, com a intenção de completar sua renda ficou atraído pela carreira docente.

E1, apesar de nunca ter imaginado ser professora, também descobriu o gosto pela carreira docente e decidiu fazer Pedagogia depois de trabalhar como educadora a convite de um pessoa conhecida.

"Eu nunca na vida pensei em ser professora... Eu queria ser aeromoça, eu queria viajar, conhecer o mundo... Meu pai comprou uma casa aqui, financiado pela COAB e a gente veio morar no Grajaú... eu trabalhava na Avenida Paulista, eu tirei férias para poder ajudar na mudança. Veio um engenheiro responsável pela obra do condomínio me procurar... ele explicou os riscos de acidentes que as crianças estavam correndo ao brincarem no meio da obra... ele me perguntou se eu poderia ficar com essas crianças, disse que tinha uma casa que ainda não havia sido ocupada e que ele havia arrumado material... Eu falei tudo bem, eu estou de férias. Dessas férias eu nunca mais voltei... eu acabei me apaixonando mesmo por essa questão da educação."

(trecho da entrevista de E1)

Além da descoberta do gosto pela profissão de professor, os entrevistados E3 e E7 têm outro ponto de semelhança, ambos cresceram no Grajaú. E7 nasceu no bairro e E3 veio morar nele quando tinha 5 anos. Pelas suas declarações, percebe-se uma forte ligação afetiva com o território, aspecto que os influenciou a serem professores em escolas do bairro.

"Quando eu sai da faculdade eu recebi ofertas de escolas particulares, escolas em outras zonas da cidade, mas eu fiz questão de vir lecionar aqui. Eu acho que educação não tem muito sentido se não tiver um fim social no qual eu estou mudando alguma coisa da minha realidade. A minha realidade é esta daqui, eu cresci nesse bairro... eu acho importante trazer tudo que eu aprendi para essas crianças para que tenham as mesmas oportunidades que eu tive, e até quem sabe trabalhar por esse bairro também."

(trecho da entrevista de E7)

Apesar das semelhanças identificadas na trajetória profissional dos entrevistados, cada narrativa é única. Apreciá-las e compreendê-las a partir dos discursos individuais de seus atores não só explica quem são os entrevistados, como também possibilita compreender as relações que eles estabelecem com a EMEF Padre José Pegoraro e sua comunidade de inserção.

4.4 A história da EMEF Padre José Pegoraro

A construção da EMEF Padre José Pegoraro foi fruto da luta de um grupo de mulheres do Grajaú pela ampliação da rede municipal de ensino. As restrições ambientais decorrentes da existência de áreas de manancial no local recomendado pelo movimento

popular para a construção da nova escola fizeram com que a mesma fosse erguida em um terreno diferente.

A comunidade não esperava que a EMEF Padre José Pegoraro, originalmente chamada Parque Grajaú, surgisse como uma “escola de lata”. Para garantir o ensino fundamental gratuito previsto na legislação (art. 4^o¹⁹) e atender a demanda por vagas na cidade, o então prefeito Celso Pitta adotou em sua gestão a tática de construção das chamadas “escolas de lata” (Editorial Estado de São Paulo, 2006). Erguidas utilizando containers ou placas de aço galvanizado, as “escolas de lata” priorizavam a edificação rápida a custos baixos em detrimento do conforto, adequação e qualidade, o que gerou dificuldades para os estudantes e os funcionários, como as altas temperaturas no interior das instalações (Madazio, Bernini, Samora, Fernandes e De Azevedo, 2003).

Além do desconforto decorrente da estrutura metálica, o PPP da escola narra problemas hidráulicos e elétricos, no início de sua operação, assim como a falta de mobiliário e de funcionários para o quadro de apoio da cozinha e da limpeza. De acordo com descrito no projeto e em algumas entrevistas, a escassa estrutura e equipe foram contornadas, em parte, pela mobilização de um grupo de mães que assumiu a responsabilidade pela merenda e faxina da escola. Esse envolvimento da comunidade na organização escolar evoluiu para uma participação significativa dos familiares nos Conselhos de Escola e na elaboração do PPP original.

“A Maria Eunice aceitou o convite (para ser coordenadora pedagógica) e aí a gente começou a traçar a trajetória da escola que nós tínhamos idealizado. A nossa escola começou a funcionar mesmo sem carteira e sem cadeira, mesmo sem funcionário, só com alunos e alguns professores... Nós fomos construindo juntos... uma escola nova, onde não tinha quase nada e tudo era possível acontecer, dependendo de cada um. A gente começou a construir o projeto dessa escola”

(trecho da entrevista da atual coordenadora pedagógica)

É interessante o contraponto que a entrevistada faz entre a escola que “não tinha quase nada” e ao mesmo tempo onde “tudo era possível acontecer”. A carência da estrutura

¹⁹ LDB 1996 - Artigo 4^o. “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”

e da equipe não desmotivou o grupo, cujo ideal de educação alimentava a vontade de construir uma nova escola.

“Nós tínhamos sonhos, sonhos de uma educação que tivesse outra cara... quando os professores chegavam a gente delineava que escola era essa que nós queríamos... eles iam percebendo se respondia às suas expectativas ou não. Então quem achava ‘olha que legal’... permanecia, os demais que não queriam iam para outra escola porque alguma coisa ainda não tinha conseguindo dar conta para eles”. “

(trecho da entrevista da atual coordenadora pedagógica)

“Quando foi criado o Pegoraro, eu me removi para cá, foi quando a Eunice veio e a Clari. A gente montou um grupo... a gente foi montando a escola com um grupo de professores. A gente, na verdade, foi formando os professores que foram chegando na escola.”

(trecho da entrevista da atual diretora)

Alguns trechos das entrevistas evidenciam como o grupo gestor trazia interiorizado um projeto de escola. Seus ideias foram as bases para que o novo projeto político pedagógico fosse elaborado. A força dos princípios originais da escola, que estão mantidos até hoje na versão atual do PPP, têm sua origem no momento histórico de constituição da escola.

O trabalho de formação dos professores sempre foi intenso na escola. O compromisso com a orientação dos educadores está, inclusive, na proposta pedagógica da organização. As fundadoras mencionaram em suas entrevistas o acompanhamento e o direcionamento que fazem dos trabalhos dos docentes, uma estratégia não só de comunicação das diretrizes pedagógicas, como também de seu fortalecimento.

A primeira diretora, atual coordenadora pedagógica, fez parte do grupo que reivindicou a construção da escola e foi indicada ao cargo pela própria comunidade. Ela, por sua vez, indicou duas coordenadoras pedagógicas, uma das quais é a atual diretora, enquanto a outra aposentou-se em 2007.

“Nesse período foi pensado quem poderia administrar a escola... e eu me interessei, me interessei, não pelo cargo, mas por conta de começar um projeto nos moldes do que eu acreditava que seria uma escola... eu fui eleita pela comunidade e aí eu comecei a organizar, junto com outras pessoas, é lógico, a EMEF Padre José Pegoraro”

(trecho da entrevista com a atual coordenadora pedagógica)

Esse grupo gestor, formado pelas três “fundadoras”, compartilha uma trajetória comum. Todas declararam em suas entrevistas que dedicaram grande parte de suas vidas aos movimentos sociais, sendo duas delas moradoras do Grajaú e por isso, envolvidas, em muitas das reivindicações populares do local.

Essa formação política no âmbito dos movimentos populares e da militância no Partido dos Trabalhadores fez com que elas compartilhassem um ideal de uma escola aberta ao diálogo com a comunidade e comprometida com a transformação social. Foram esses valores que as aproximaram e inspiraram o projeto político pedagógico da EMEF Padre José Pegoraro.

O atual nome da escola também foi resultado da mobilização popular. O Padre Giuseppe Benito Pegoraro, missionário italiano, falecido em 1998, realizou um reconhecido trabalho social na região. Criou e fundou o Centro de Promoção Social Bororé, que até hoje oferece uma creche, um lar de acolhimento e atividades complementares a escola para as crianças do bairro. Sua contribuição engajou a comunidade num abaixo-assinado que solicitou a mudança do nome da escola como forma de reconhecer seu trabalho junto as Comunidades Eclesiais de Base.

O grupo de “fundadoras” afastou-se temporariamente da direção, logo no seu primeiro ano de funcionamento, porque foi convidado a ocupar cargos administrativos na gestão de Marta Suplicy (2001 a 2004) na Prefeitura do Município. A então diretora se tornou gestora de um CEU (Centro de Educação Unificado) e as coordenadoras pedagógicas foram trabalhar com programas de formação de professores. O grupo retornou a escola em 2005.

Durante esse período, um professor, morador do bairro do Jabaquara, foi escolhido pelo Conselho para assumir a Direção da escola. Como a EMEF havia sido inaugurada há poucos meses e seu projeto político pedagógico era recente, o afastamento temporário das “fundadoras” impactou a implementação do mesmo, já que elas estavam, pessoalmente, comprometidas com ele e foram responsáveis, por grande parte, de seus direcionamentos.

No ano de 2004 foram iniciadas as obras para substituição da escola “de lata” por um edifício de alvenaria. Marta Suplicy, quando candidata a prefeitura de São Paulo, já prometia a construção dos novos prédios, a qual só foi concluída pelos seus sucessores, o prefeito José Serra e Gilberto Kassab.

Finalizadas as obras e concluída a gestão Suplicy na Prefeitura, a diretora e as duas coordenadoras pedagógicas retornaram a escola no ano seguinte. Uma das duas coordenadoras assume a direção, de acordo com ela, a equipe da escola “estava muito descontente” com o então diretor. Como a diretora anterior era designada e ela havia sido aprovada em concurso para esse cargo, alguns funcionários a convenceram a escolher a escola.

O ano de 2005 marca a “refundação” da EMEF Padre José Pegoraro com a inauguração das novas instalações. As fundadoras encontram a equipe escolar bastante desgastada devido aos transtornos das obras e mobilizam-se no resgate do projeto pedagógico original.

Em 2008, preocupadas com a continuidade dos estudos dos alunos, pois a escola só tinha ensino fundamental 1, ou seja os quatro primeiros anos do fundamental (1º. a 4º. ano), a Direção solicitou a ampliação do prédio para abrigar turmas do fundamental 2 (de 5º. a 9º. ano). De acordo com o PPP, inicialmente, o pedido foi negado com a justificativa de que a escola se localizava em área de manancial. Mas meses depois se iniciou a construção de um novo edifício no endereço atual da escola, que foi inaugurado em julho de 2009, garantindo a expansão da Pegoraro e a transferência de 12 turmas da EMEF Joaquim Bento de Lima, junto com os seus professores.

Houve um grande descontentamento dos educadores transferidos. De acordo com a diretora, eles discordavam do projeto pedagógico e dificultaram as formações pedagógicas, gerando conflitos com os antigos membros da escola. Em 2010, todos os professores da EMEF Joaquim Bento de Lima Bento pediram transferência.

Hoje, a escola é uma das 546 escolas municipais de ensino fundamental da Capital e atende cerca de 1,2 mil alunos dos 936 mil que existem na rede de ensino da cidade, de acordo com o site da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo²⁰.

Foi recorrente nos depoimentos dos educadores, a percepção de que há uma expectativa da comunidade de que a escola se responsabilize pelas lacunas deixadas pelas administrações públicas, já que ela, assim como outras instituições de ensino da periferia,

²⁰ Dados disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=22> acesso em 13/10/2014.

são muitas vezes o único espaço de presença do poder público e de formação, convivência e lazer.

Analisar o projeto político pedagógico de uma instituição de ensino situada numa realidade social com tantas demandas é importante para avaliar de que forma o PPP incorpora essas necessidades sociais. Compreender como é elaborado o projeto ajudará a entender se as demandas em relação a escola, nele presentes, foram definidas pelos funcionários que, em geral, visualizam o bairro através dos muros da organização, ou pela participação da própria comunidade.

Não se determina o que uma comunidade deseja de uma escola a partir do que se acredita que ela é ou do que ela precisa. Como afirmam a legislação e os autores resgatados no referencial teórico deste estudo, o projeto político pedagógico precisa incluir as vozes do entorno, desde os alunos e seus familiares até os moradores em geral, para que a estratégia da escola, assim como sua gestão, sejam definidas, coletivamente, a partir das demandas e expectativas comunitárias.

O projeto político pedagógico é, nesse sentido, não apenas um plano de ação educacional, mas um caminho para repensar a Educação apropriada à especificidade local e para construir os propósitos da escola tendo como base seu território de inserção.

4.5 O projeto político pedagógico e seu processo de construção

Para analisar o atual projeto político pedagógico da EMEF Padre José Pegoraro é preciso resgatar a sua origem. A versão atual é resultado de uma série de discussões que a comunidade escolar realizou ao longo dos 14 anos de existência da escola e que aprimoraram o seu projeto.

A primeira versão do PPP foi elaborada “a muitas mãos”, de acordo com a atual coordenadora da escola, então diretora. Os pais, os professores e o grupo gestor escreveram juntos o projeto, cuja concepção pedagógica central preserva-se até hoje, segundo ela.

Escrito um mês após a abertura da escola, o PPP original é um documento sucinto. Traz em duas páginas um breve histórico da instituição, seus pressupostos e objetivos, assim como uma caracterização do entorno.

No início da trajetória da escola existia um conselho de pais, extremamente, participativo, declarou a coordenadora. A articulação dos familiares somada a abertura dada a eles pela Direção, impulsionou a participação da comunidade na gestão escolar e na elaboração de seu projeto.

Hoje em dia, essa realidade é diferente, confessa. A escola não consegue mais atrair as famílias para as suas discussões. A participação dos pais nas reuniões, que acontecem periodicamente, assim como nos encontros do Conselho de Escola é baixa. Não só são poucos os pais que participam, como a atuação dos mesmos é pequena. Essa desarticulação da comunidade é sentida pela entrevistada também em questões relacionadas ao bairro, para ela não há mais na região a organização popular de outrora.

O movimento de luta de mulheres responsável pela criação da Pegoraro aproximou pessoas que trabalhavam na rede pública de ensino e eram comprometidas com as causas populares. Sua aproximação foi motivada pelo desejo de construir um espaço onde os princípios educacionais nos quais acreditavam pudessem ser efetivados. Desse núcleo formador faziam parte a diretora, as duas coordenadoras e alguns professores.

“Quando foi criado o Pegoraro, eu me removi para cá, foi quando a Eunice veio e a Clari também. A gente montou um grupo... a gente falou vamos para aquela escola todo mundo, vamos tentar um grupo grande para ver se a gente consegue fazer uma escola diferente.”

(trecho da entrevista da diretora da escola)

Schein (1984) e Freitas (2007) destacam a importância dos fundadores de uma organização na definição de seus parâmetros culturais. Nas entrevistas da diretora e da coordenadora ficou evidente que a concepção de educação compartilhada por elas norteou a formação da EMEF Padre José Pegoraro e seu projeto.

Como as trajetórias das fundadoras se misturam com a trajetória da própria escola, elas demonstram um forte envolvimento emocional com a organização. Nas situações observadas e nas entrevistas, percebeu-se que se sentem responsáveis pela transmissão da história da instituição, como forma de preservar sua memória e seu projeto. Estão também empenhadas com a manutenção da identidade organizacional da escola, ou seja, seus princípios, valores e objetivos, DNA de seu projeto político pedagógico.

Uma situação ilustrativa desse compromisso aconteceu numa das reuniões pedagógicas acompanhadas pela pesquisadora. Durante o encontro de planejamento, a diretora compartilhou com o grupo de educadores presentes – professores e equipes pedagógica e administrativa – um pouco da história do Grajaú e da escola. Recordou que a construção da Pegoraro, assim como muitas das melhorias na condição de vida dos moradores, foi resultado da reivindicação de famílias da região. Explicou que o projeto político pedagógico nasceu a partir dessa trajetória de luta do Grajaú e da própria escola.

Antes de apresentar o PPP para discussão, frisou que os princípios presentes nele seguiam os mesmos desde a fundação da escola e que não se abria mão deles. No final da exposição das principais diretrizes do projeto, a diretora perguntou se alguém discordava de algo ou se queria pedir para excluir algum aspecto do PPP, mas ninguém se pronunciou.

A participação dos funcionários nas discussões do PPP, que aconteceram nas outras duas reuniões de planejamento que foram objeto de observação deste estudo, também foi baixíssima.

Apenas no encontro descrito acima o PPP foi contextualizado a partir de um breve relato histórico. Nos outros dois, uma das coordenadoras pedagógicas, que havia iniciado na escola há poucas semanas, apenas leu e comentou os princípios, objetivos e pressupostos que projetou num telão, questionando, ao final, se alguém queria fazer alguma colocação ou se tinham dúvidas e ressalvas.

A coordenadora, antiga diretora, que fez parte do grupo fundador, e foi entrevistada para esta pesquisa, no momento dessas reuniões já havia se aposentado. A nova

coordenadora, que a substituiu, foi quem conduziu junto com a diretora as três reuniões pedagógicas citadas.

Mesmo com tão pouco tempo de escola, a nova funcionária demonstrou ter clareza da importância da manutenção dos princípios do PPP. Assim como a diretora, ela reforçou aos participantes que os princípios não podiam ser abandonados. Esclareceu que o projeto era bastante consolidado e que ao retomá-lo todos os anos se pretendia melhorar o que fosse necessário.

Pode-se levantar algumas possíveis explicações para a baixa participação dos funcionários na discussão do PPP durante as reuniões de planejamento. A primeira delas é o comprometimento da Direção na manutenção dos princípios originais da escola, aqueles que mobilizaram o grupo fundador.

“Em cima desses princípios, que são os mesmos princípios até hoje, nós não os mudamos, a gente foi construindo escrevendo o projeto de escola... A gente nunca anula aquilo que a gente colocou como princípio, o que a gente faz é acrescentar alguma coisa se o professor acha que tem que ser acrescentado... sem perder a intenção de uma escola de acessibilidade a todos e de valorização do indivíduo”

(trecho da entrevista da coordenadora pedagógica)

Esse compromisso com as diretrizes centrais do projeto justifica certas colocações da diretora e da coordenadora que acabaram por desencorajar os educadores a expressarem suas opiniões. A diretora, por exemplo, usou o verbo “discordar”, pouco convidativo a participação.

Nos 14 anos da escola, a comunidade do Grajaú passou por mudanças econômicas e sociais. O grupo de educadores que trabalha na escola se renovou, assim como os alunos e seus pais. Por mais que o PPP tenha sofrido atualizações, certamente, o empenho da Direção na manutenção de suas diretrizes limitou as possibilidades de envolver os educadores e a própria comunidade para repensar a escola diante de uma nova realidade.

Outra possível justificativa para a não participação dos educadores é a escolha de um método expositivo para apresentação do projeto pedagógico. Em situações onde há grupos grandes, como essas reuniões com 20-30 participantes, a exposição de conteúdos acaba formalizando a troca de ideias e inibindo os presentes a colocarem seus pontos de vista.

O tempo reduzido para a discussão do PPP também pode ter limitado o envolvimento dos funcionários no debate. As reuniões pedagógicas do início do ano letivo

seguem a programação do calendário da Secretaria Municipal de Ensino e costumam acontecer durante 2 dias. Os encontros observados aconteceram nos dois dias que antecederam o início das aulas. Pela dificuldade de reunir o grupo completo de educadores num mesmo horário, uma vez que a maioria trabalha em outras escolas, realizaram-se dois encontros, um com aqueles que trabalham de manhã e outro com os da tarde. Condições estas que evidenciam a fragmentação desses eventos prejudicando a participação das pessoas.

Em 2014, foram 2 encontros de 3 horas cada com as duas turmas, totalizando 6 horas. A discussão do PPP ocupou 30 minutos do encontro matutino e 50 minutos do vespertino. Essa diferença aconteceu porque, pela manhã, a diretora contou um pouco da história do bairro e da escola, como descrito anteriormente. O tempo restante foi dividido entre outros tópicos que faziam parte da pauta dos encontros junto com o projeto político pedagógico :

- uma hora e meia foi dedicada a realização de uma dinâmica de grupo com a leitura e debate de um texto proposto pela Direção;
- uma hora e meia foi ocupada por comunicados gerais (leituras de avisos e portarias) e pelas atribuições das vagas abertas aos professores²¹;
- uma hora para o compartilhamento dos projetos realizados pelos professores no ano anterior;
- uma hora para a apresentação dos resultados das pesquisas de opinião realizadas com os pais;
- meia hora para uma rodada de apresentação dos participantes, que aconteceu no início do encontro.

Em 2015, a pesquisadora só acompanhou as reuniões da manhã. A duração dos dois dias de encontro foi de 4 horas, 3 horas no primeiro e 1 no segundo. As discussões do PPP ocuparam 40 minutos. Os demais temas tratados foram semelhantes aos do ano anterior.

No calendário municipal, estão previstos, normalmente, mais 4 encontros pedagógicos ao longo do ano, além de 4 encontros do Conselho Escolar. As reuniões

²¹ A atribuição de vagas aos professores é uma atividade prevista no calendário da prefeitura e consiste na apresentação das aulas/turmas que estão disponíveis e na escolha dos professores, tanto antigos quanto novos, daquelas que desejam assumir.

pedagógicas são oportunidades de reunir todos os docentes e propiciar atividades de formação ou discussão de assuntos de interesse do grupo. As escolas têm liberdade para fazer outros encontros, desde que compensem as aulas, caso elas sejam suspensas.

Nas reuniões observadas, percebeu-se que o tempo dos encontros foi disputado por diversas demandas relacionadas a administração da escola. Uma discussão mais aprofundada do PPP e que envolva efetivamente os funcionários, assim como os alunos e seus familiares, depende da capacidade da Direção e da própria comunidade escolar de reformular o tempo desses encontros, e abrir espaço para debates mais amplos sobre a prática e os propósitos da organização e as necessidades e anseios do grupo.

A LDB determina que as instituições de ensino devem elaborar o seu PPP com o envolvimento dos profissionais da educação, mas não traz orientações de como esse processo deva acontecer, nem esclarece com que frequência o projeto deve ser avaliado e reformulado. As escolas têm autonomia para decidir como o farão. Na Pegoraro, as reuniões de planejamento foram planejadas pela Direção, que decidiu como o projeto pedagógico seria apresentado e discutido.

A despeito de não se ter presenciado o debate e a construção coletiva do PPP nas reuniões observadas, a diretora e a coordenadora pedagógica afirmaram, em suas entrevistas, que o documento é escrito junto com os professores. Em contrapartida, apenas um dos 6 docentes entrevistados disse ter conhecido o projeto ao participar de sua elaboração. Como esse professor leciona na EMEF Padre José Pegoraro há mais de 10 anos, pode ser que, em sua fala, rememore momentos passados da instituição, quando a participação dos educadores na elaboração do projeto era maior.

“Como você conheceu o PPP?”

“Elaborando juntos... A gente senta, todos nós e vão aparecendo os itens, a gente vai falando, vai aprimorando, vai aperfeiçoando, vai mudando e aí ele vai nascendo. É o conjunto de coisas que todo mundo vai falando, de ideias que as pessoas vão tendo e vão falando e registrando e ele nasce.”

(trecho da entrevista de E5)

Os demais professores entrevistados não deram indícios, em suas entrevistas, de envolvimento na construção do PPP. Inclusive, dois deles, disseram, abertamente, nunca terem lido o documento:

“Não, não peguei, acho que até é um pouco falha minha, eu deveria ler o projeto político pedagógico, mas o não fiz, então não sei dizer.”

(trecho da entrevista de E7, há 7 meses na escola)

As reuniões pedagógicas são importantes espaços de discussão do PPP declararam a diretora, a coordenadora pedagógica e alguns professores entrevistados. Os encontros de formação da JEIF (entrevistados E4 e E5) e as conversas rotineiras da Coordenação/Direção com os educadores (entrevistados E6 e E7) também foram mencionados como ocasiões que oportunizam o contato com o PPP. Os professores entrevistados afirmaram que através das ponderações, questionamentos e críticas que recebem do grupo gestor, quando apresentam uma proposta de trabalho ou um projeto, vão compreendendo quais são as diretrizes da escola.

Para a diretora são nessas práticas diárias que ficam evidentes as discordâncias dos educadores frente ao PPP. São nesses momentos onde há espaço para reforçar com eles seus princípios e valores, alinhando o trabalho pedagógico do docente ao projeto da escola.

“A gente apresenta o PPP, e a gente vai vendo se tem que reformular algumas coisas. A gente sente que alguns não concordam, mas não questionam, não fazem propostas para mudar. Mas a gente sabe que não concordam, fica as vezes numa fala meio camuflada. É na ação que a gente vê, a gente tem que chamar várias vezes aquele professor para conversar. Olha, professor, aqui nessa escola a gente não põe aluno para fora da sala, aqui nessa escola a gestão da sala de aula é responsabilidade do professor, aqui nessa escola a gente não xinga, a gente não grita... Você entende?”

(trecho da entrevista da diretora)

Vale recordar que tanto a LDB quanto os planos decenais reforçam a criação de conselhos e colegiados de pais e membros da comunidade local como importante estratégia para a gestão democrática. O artigo 109 da Lei no. 11.229 (1992), inclusive, diz que é responsabilidade dos Conselhos Escolares analisar, aprovar e acompanhar o PPP proposto pela equipe e comunidade escolar.

Na EMEF Padre José Pegoraro, existe um conselho com representantes dos pais, alunos e funcionários. Apesar dele não ter sido mencionado pelos entrevistados como espaço de debate do PPP, o acompanhamento desses encontros, certamente, teria enriquecido este estudo. Instâncias de participação da comunidade, como os Conselhos de

Escola, representam oportunidades para conhecer as necessidades e anseios das famílias e da população refletir como a escola pode contribuir com eles.

Como outros possíveis espaços de debate do projeto político pedagógico não foram acompanhados, como por exemplo, as reuniões pedagógicas que acontecem ao longo do ano e os encontros de formação de JEIF e do Conselho Escolar, não há elementos suficientes para analisar como se dá a participação dos pais, alunos e funcionários na construção de seu projeto. Pode-se apenas afirmar que os métodos adotados nas reuniões pedagógicas observadas não incentivaram a efetiva discussão do PPP, nem a sua elaboração coletiva.

Diante dessa limitação da pesquisa, é tempo de esclarecer que o objetivo deste estudo não foi avaliar o processo participativo de elaboração do PPP, mas sim refletir sobre o papel do projeto político pedagógico no direcionamento estratégico e no fortalecimento dos valores de uma escola. Ao identificar os aspectos que podem prejudicar a participação dos educadores em sua construção, como o comprometimento da Direção com a preservação dos princípios originais da escola, o reduzido tempo destinado ao debate do projeto e os métodos expositivos adotados para a sua apresentação, a intenção foi indicar que o processo de elaboração desse instrumento pode limitar ou potencializar sua influência sobre a gestão da escola.

Resgatando algumas discussões conceituais presentes na revisão bibliográfica, o processo de elaboração do PPP é uma oportunidade de reflexão participativa (Vasconcellos, 1995). Sua legitimidade está atrelada ao grau e tipo de participação que ele favorece na organização (Veiga, 2003). Quando um grupo é capaz de desenvolver um posicionamento comum frente a sua realidade e criar propósitos coletivos (Silva, 2003), seus integrantes se sentem mais comprometidos com a sua realização, já que se percebem parte daquele projeto.

O baixo envolvimento dos professores e funcionários da EMEF Padre José Pegoraro nas discussões do PPP durante as reuniões de planejamento, impossibilitou a criação, nesses encontros, de um ambiente favorável a construção coletiva do projeto. O grupo perdeu a oportunidade de elaborar juntos uma proposta de trabalho para a escola que refletisse o seu modo de pensar e agir, prejudicando a legitimidade do projeto e o comprometimento do grupo com ele e, por consequência, com sua implementação.

Dado a importância do PPP no direcionamento estratégico e engajamento da equipe, a comunidade escolar deve se empenhar na construção de espaços onde possa discutir as demandas locais e, a partir delas, elaborar uma proposta pedagógica para atendê-la.

4.6 Os interesses e as chaves de participação dos *stakeholders* na elaboração do projeto político pedagógico

Nas reuniões pedagógicas da EMEF Padre José Pegoraro observadas neste estudo, os *stakeholders* envolvidos no debate do PPP foram os professores, alguns funcionários, as coordenadoras pedagógica e a diretora. Mas esses são apenas alguns dos *stakeholders* de uma escola pública. Existem outros como, por exemplo, os alunos, seus familiares, a comunidade vizinha da escola e os moradores do bairro.

A figura 3 lista a maioria deles. A proximidade de cada um em relação ao centro do desenho (a escola) representa o grau de influência que eles têm sobre o desempenho da organização e quanto podem ser influenciados por ela.

Os *stakeholders* que participam dos processos de elaboração do projeto político pedagógico interferem, diretamente, no seu desenvolvimento e resultados. Cada grupo envolvido na negociação acerca dos propósitos, objetivos e ações de uma escola tem diferentes interesses que se tornam chaves de participação distintas nas discussões sobre o PPP. Uma análise desses processos participativos deve ter sempre no horizonte a diversidade de opiniões desses públicos e a compreensão de que essas visões são, muitas vezes, conflitantes.

Recomenda-se que, nos próximos estudos dessa natureza, se elabore um mapeamento dos *stakeholders* da escola e de seus interesses. Esse panorama colaborará com um entendimento mais aprofundado das motivações desses grupos em participar da elaboração do PPP e de suas colaborações nesses processos.

Figura 3:
Mapa dos stakeholders de uma escola

Independente de qual ou quais interesses tenham impulsionado representantes de um grupo a participar do processo de criação do PPP, ele(s) só se tornará(ão) chave(s) de participação se os participantes acreditarem que as diretrizes e propósitos da escola devem ser definidos pela sua comunidade e não pela Direção ou pela gestão municipal. Se eles estiverem dispostos a dedicar tempo de suas vidas a essas discussões; se eles confiarem que haverá espaço para expressarem suas opiniões; se eles perceberem, nos encontros, que foram capazes de interferir nas decisões.

A baixa participação dos funcionários da EMEF Padre José Pegoraro nas discussões do PPP que aconteceram nas reuniões de planejamento também pode ter sido influenciada por fatores pessoais de cada um dos participantes presentes nesses encontros. Mesmo que os métodos escolhidos pela Direção não tenham favorecido a discussão coletiva do projeto, a falta de disposição das pessoas em participar ou a descrença na abertura da Direção à participação podem ser outras justificativas para o silêncio dos participantes.

O envolvimento dos *stakeholders* de uma escola nos processos de elaboração do PPP depende, acima de tudo, dos significados que esses atores atribuem àquela participação. Uma discussão participativa do PPP é consequência de uma Direção aberta a participação e que incentiva essa participação, mas também de uma comunidade que acredita na gestão coletiva e está disposta a contribuir com ela.

Lembrando que, para Bourdieu (2007), as experiências dos indivíduos, geram disposições e universos possíveis. Se um pai ou uma mãe de um aluno, ou se os próprios alunos, e até os professores não participaram, ao longo da vida, de espaços de discussão e decisão coletivos, não estarão habituados a eles e nem acreditarão, muitas vezes, que têm o direito de participar, opinar e decidir junto com os demais envolvidos na escola sobre os seus rumos.

A escola pode e deve ser um espaço de prática da cidadania, uma espécie de laboratório, onde as pessoas podem aprender juntas algo que poderão levar a outros contextos e momentos.

Independente de quais grupos participam do processo, a experiência de colocá-los juntos para consensar sobre qual deve ser a missão daquela escola, evidencia como os seus interesses e opiniões em relação a educação são diferentes.

Para que a troca, realmente, aconteça é fundamental que nesses encontros todos tenham garantida a exposição de suas ideias e que as mesmas não ganhem maior ou menor

importância de acordo com a posição que ocupam na escola, ou na comunidade local. A participação democrática e o consenso através do debate são desafios que estarão sempre em constante superação.

Jogos políticos entre os vários grupos de *stakeholders* são naturais. O poder de influência, persuasão ou convencimento de um deles poderá prevalecer em certas situações, fazendo com que alguns interesses se sobreponham aos demais.

Essas dificuldades não devem desencorajar a comunidade escolar a se arriscar na construção coletiva do PPP. Todos esses elementos fazem parte de um processo inconcluso de formação cívica e conscientização (Gadotti, 1998) e que coloca forças e práticas de diferentes sujeitos em embate (Albino, 2010).

Assumir a natureza conflituosa desses processos fará com que seus envolvidos os percebam como oportunidades de aprendizado, nas quais só é possível avançar através da prática.

4.7 Os valores e as diretrizes estratégicas presentes no projeto político pedagógico

O projeto político pedagógico da EMEF Padre José Pegoraro está organizado em três partes. A primeira traz dados gerais da escola (endereço, número do seu decreto de criação, estrutura e horário de funcionamento) e sua história, e é atualizada anualmente. Já a segunda apresenta uma caracterização da comunidade do entorno, revisitada de tempos em tempos através de entrevistas e questionários realizados junto aos seus moradores. A última parte aborda os objetivos, pressupostos e princípios que norteiam a escola.

A história da instituição e a descrição de sua comunidade desempenham papel importante na construção de um PPP. A realidade na qual está inserida a instituição e sua trajetória trazem elementos para pensar os propósitos e a prática escolar.

Realidade e projeto têm que estabelecer uma dinâmica viva entre si, entre os aspectos provisórios e permanentes de cada um deles. Nosso compromisso é estar atento, durante o processo, para complementar ou modificar o projeto sempre que o engajamento no trabalho e mudanças nos dados de realidade indicarem esta necessidade.

(trecho do PPP da EMEF Padre José Pegoraro)

Na EMEF Padre José Pegoraro, são realizados diagnósticos junto a comunidade com o objetivo de fazer a equipe escolar compreender melhor seu entorno e como vivem seus alunos e suas famílias. O último aconteceu em 2006, foram enviados questionários às famílias e realizadas visitas dos professores e coordenadores a região que concentra as moradias da maioria dos alunos.

A seguir será, brevemente, resumido o descritivo que o PPP traz sobre o Grajaú. Mesmo que já tenha sido apresentado um panorama do bairro com base nos dados secundários e nas entrevistas, é valioso compreender como o território é percebido por aqueles que elaboram o projeto.

Apesar de existir, hoje, no Grajaú uma estrutura de fornecimento de água encanada e coleta de esgoto, muitos alunos não usufruem dessas facilidades, vivem com seus familiares na beira da represa em moradias precárias, em condições de vulnerabilidade.

Nos últimos 15 anos, a intensificação das ocupações em áreas de mananciais e da venda irregular de terrenos agravou a violência. As ações recentes de remoção de famílias em situação de risco têm gerado revoltas e insegurança. A não existência de um plano habitacional que ampare os desabrigados força-os a trocarem, constantemente, de área invadida, sem conseguir conquistar uma moradia adequada.

O tráfico de drogas, a criminalidade, o alcoolismo e a violência doméstica fazem parte do dia a dia dos alunos e, muitas vezes, ficam silenciados entre quatro paredes. Esses problemas geram conflitos de relacionamento dentro e fora da escola e exigem da equipe escolar habilidade para mediar essas situações.

O transporte é apontado pelo PPP como uma das maiores dificuldade dos moradores atualmente. Além da rede de ônibus e trens ser insuficiente, as vias de acesso às áreas mais afastadas são estreitas.

A falta de segurança no bairro, o medo e a impunidade predominam na comunidade e acuam os moradores. Apesar das diferenças sociais terem sido, recentemente, atenuadas pelos programas sociais do governo, como o “Bolsa Família”, e pelas políticas públicas implementadas através da escola, como o fornecimento de uniforme, material escolar, merenda e transporte, muitos familiares e a própria comunidade ainda depositam na escola a expectativa de que ela solucione os problemas da região.

De acordo com o PPP, a prática pedagógica deve ser sensível as dificuldades enfrentadas pelos moradores do entorno e procurar dar suporte para a superação das mesmas. Neste contexto, a escola torna-se um dos raros espaços de convivência segura e saudável para essas crianças e adolescentes, oferecendo formação adequada, cuidado e acolhimento.

Depois de contextualizar a história da escola e do bairro onde está situada e mora a comunidade que atende, o PPP da EMEF Padre José Pegoraro traz seus objetivos, pressupostos filosóficos e princípios norteadores.

A análise da proposta político-pedagógica da escola será feita através de duas lentes conceituais, a estratégia e os valores.

Por ser a missão, de acordo com Domenech et al. (2000), o eixo central no processo de planejamento estratégico de uma organização não lucrativa, iniciou-se a análise do PPP identificando a missão atribuída nele a escola. Para tal, utilizou-se a definição que os autores trazem para esse conceito. A missão é a justificativa social para a existência de uma organização.

Num segundo momento, buscou-se reconhecer os valores da escola através da categorização do conteúdo do PPP. Para isso adotou-se a conceituação de valor de Kluckhohn (1951 citado por Fleury, Shinyashiki & Stevanato, 1997, p.24): os valores são a expressão do que um grupo considera desejável. E de Freitas (2007): os valores são guias para o comportamento organizacional.

Depois de identificar a missão e os valores da EMEF Padre José Pegoraro em seu PPP, comparou-se os mesmos às opiniões dos educadores entrevistados com o intuito de verificar o quanto eles se assemelhavam.

O PPP define a missão da escola da seguinte maneira:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José Pegoraro tem por objetivo contribuir na construção da CIDADANIA realizando, com seus alunos, um trabalho que materialize as suas funções sociais, contribuindo com a competência leitora e escritora dos seus alunos, alfabetizando-os em todas as áreas do conhecimento.

(trecho o PPP da escola)

Nesta definição, pode-se identificar dois propósitos, em primeiro lugar está a construção da cidadania (1), em segundo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e a alfabetização em todas as áreas do conhecimento (2).

O compromisso com a cidadania sempre esteve presente no PPP. O trecho abaixo já fazia parte da primeira versão do documento e foi mantido no texto atual.

Tem sido cada vez mais necessário na escola, no espaço da sala de aula, vivências e reflexões que busquem construir experiências de cidadania individual e de grupo que ajudem nossas crianças, educadores e pais a perceberem a possibilidade do bem coletivo, como condição para a felicidade individual, a assumirem, na sua formação pessoal e nas relações, valores e atitudes de respeito, solidariedade e responsabilidade com o ser humano e com o meio ambiente; potencializar ações comprometidas com a Ética, oferecendo às pessoas (e às crianças principalmente) maneiras de perceberem a mudança na qualidade de vida quando há compromisso com o outro.

(trecho do PPP)

O bem coletivo dá o tom ao conceito de cidadania presente no projeto. Os interesses individuais devem ser superados sempre pela busca dos interesses coletivos, reforça o projeto. Respeitar o outro, estar comprometido com ele e por ele e pelo meio se responsabilizar são as condições essenciais para a melhoria na qualidade de vida. O tripé cidadania, ética e homem coletivo sustenta o entendimento que o PPP traz sobre a responsabilidade social da escola.

Nas entrevistas, quando os educadores foram questionados sobre o papel da escola, as respostas indicaram um grande leque de atribuições, que estão resumidas na figura 4, indicando sinergias existentes entre as opiniões dos educadores e o PPP.

As respostas dos entrevistados foram resumidas em tópicos. Os tópicos que se aproximavam de um dos dois propósitos centrais da escola presentes no PPP receberam a mesma numeração deles (1 ou 2). Aqueles entrevistados que atribuíram a escola papéis diferentes dos mencionados no PPP, tiveram seus comentários identificados por letras. Quando os educadores traziam aspectos semelhantes entre suas entrevistas, a mesma identificação (A, B, C, D) foi atribuída.

Esse padrão visual foi utilizado também na representação ilustrativa dos valores, de forma que através das figuras pode-se reconhecer as semelhanças que existem entre as opiniões dos entrevistados e o PPP e entre as opiniões dos educadores.

A cidadania foi citada diretamente por 2 dos 8 entrevistados (E4 e E6) ao serem perguntados sobre o papel da escola. O primeiro (E4) apenas falou em “formação de cidadãos” e, rapidamente, passou a listar outras funções das instituições de ensino. Já o segundo (E6) defendeu ser papel da escola “formar cidadãos conscientes” e, fez questão de explicar seu ponto de vista. Para ele, o exercício consciente da cidadania só acontece quando se conhece o bairro em que se vive, se aprende a gostar desse bairro e se “toma posse” dele, sentindo-se pertencente ao mesmo. Portanto, resgatar o conceito de cidadania é, na sua opinião, resgatar o sentimento de pertencimento dos alunos aos seus territórios.

Outros dois entrevistados (E1 e E7), apesar de não terem citado a palavra cidadania, nem alguma de suas derivações, aproximaram-se da missão da escola presente no PPP quando falaram em transformação da sociedade.

E1 disse que a escola existe para socializar o conhecimento e assim mudar a realidade. Sua expectativa é que ela colabore para que o aluno se torne um sujeito atuante, seja através de sua participação em algum centro comunitário do bairro ou do seu envolvimento no grêmio estudantil, não importa. Para ele, o fundamental é que a escola desperte no aluno a consciência de que sozinho ninguém é capaz de mudar e a vontade de se organizar com outras pessoas para lutar por aquilo que acreditam.

E7 também apontou a mudança da realidade como finalidade social da educação. Mesmo reconhecendo que a escola, enquanto instituição do Estado, busca normatizar os sujeitos e enquadrá-los em determinadas classes sociais, o educador acredita que ela ainda é o único lugar onde é possível exercer uma militância. Para ele a escola é um espaço privilegiado de reflexão, onde os alunos podem desenvolver um olhar crítico a partir da problematização de sua realidade e é por isso que ele luta contra o seu papel institucional.

Figura 4

A missão: diretrizes do PPP e as opiniões dos educadores

O educador E6 comunga da visão de que a escola deve formar indivíduos críticos. Em sua opinião, os alunos precisam conhecer os seus direitos e deveres para poder reivindicá-los, rompendo paradigmas em busca da qualidade de vida. A criticidade apareceu nos comentários dos entrevistados (E6 e E7) atrelada a mudança da sociedade, por isso receberam a mesma numeração atribuída a construção da cidadania (1).

A socialização do conhecimento, mencionada por E1, também apareceu nas colocações de E2, para ele o objetivo mais importante da escola é dar a todos acesso aos saberes que antes eram privilégio de poucos. Sua opinião se aproxima da “competência leitora e escritora e da alfabetização em todas as áreas do conhecimento” que aparecem no PPP atreladas ao eixo central da cidadania.

Ao contrário das opiniões comentadas até agora, que destacaram aspectos políticos relacionados ao papel da escola semelhantes aqueles presentes no PPP, os entrevistados E4, E5 e E8 apresentaram uma visão bastante reducionista da dimensão da cidadania. Para eles é missão da escola ensinar os alunos a se comportarem (C), ou como disse E5 “ensiná-los a serem pessoas melhores do que eles são”.

Mesmo que essa função seja reconhecida por esses entrevistados como uma responsabilidade da família, eles alegam que os pais e responsáveis dos estudantes a delegam às instituições de ensino. Alguns exemplos dados pelo entrevistado E5 ilustram essa visão: a escola deve orientar os alunos a como se vestir melhor, a serem mais cuidadosos com o vocabulário que usam, a conversarem e sentarem de forma adequada.

E3 e E4 também trouxeram novas dimensões para o debate sobre a missão da escola. E3 defendeu ser papel da escola socializar os alunos e mostrar-lhes que eles são capazes. Já E4 falou da importância de reforçar com os jovens seus deveres e não apenas seus direitos.

Apesar de alguns entrevistados terem trazido missões diferentes das estabelecidas pelo PPP, existe uma grande sinergia entre a maior parte dos educadores e o projeto. A cidadania, a transformação social, o desenvolvimento do olhar crítico, a atuação nos movimentos sociais e o pertencimento ao bairro foram os papéis da escola reforçados pelos educadores. Todas essas dimensões estão presentes no significado atribuído pelo PPP e pelos entrevistados a cidadania.

Essa proximidade entre os discursos também pode ser percebida em relação a alguns dos valores presentes no projeto político pedagógico da EMEF Padre José Pegoraro. Na

versão atual do PPP pode-se identificar 13 valores, listados abaixo por ordem decrescente de menções nas entrevistas:

- (1) Acolhimento
- (2) Protagonismo juvenil
- (3) Inclusão
- (4) Prática da leitura
- (5) Formação dos professores
- (6) Críticidade
- (7) Participação da comunidade
- (8) Compromisso com as classes populares
- (9) Diálogo
- (10) Gestão democrática
- (11) Aprendizagem significativa
- (12) Amorosidade
- (13) Responsabilidade

Quando se analisa o projeto político pedagógico atual e o original, nota-se que 4 desses 13 valores já estavam presentes na primeira versão do documento. Dois deles são a participação da comunidade (7) e o compromisso com as classes populares (8) ambos, diretamente, relacionados a origem da escola nos movimentos populares. O terceiro é a formação de professores (5), que é uma tradição importante da escola na constituição e disseminação de seu projeto pedagógico. E por fim, aparece a aprendizagem significativa, que parte do educando (11), o que demonstra uma pedagogia comprometida com a realidade do estudante. Os demais 9 valores foram assimilados ao projeto ao longo dos 14 anos da escola.

Dentre os 13 valores presentes no PPP, o acolhimento (1) e o protagonismo juvenil (2) foram os dois mais citados pelos educadores, veja a figura 5. Ambos foram mencionados por 5 dos 8 entrevistados.

“Eu acho que eles respeitam muito a comunidade, a comunidade escolar, os familiares, os pais de alunos são muito bem recebidos na escola. Eu, inclusive, observo isso, além de todas as pessoas falarem.”

(trecho da entrevista de E5)

“Em tudo que se faz aqui, o aluno participa, o aluno é muito integrado a tudo. Vai fazer uma reunião de alguma coisa chama dois alunos para assistir. Vai fazer um projeto, o aluno é que labora a ideia. A gente faz o que o aluno quer fazer, né, não o que a gente determina”

(trecho da entrevista de E5)

A questão do protagonismo juvenil está, intimamente, relacionada a missão da EMEF Padre José Pegoraro de construção da cidadania. Quando os entrevistados reconhecem os esforços realizados pelas pessoas que trabalham na escola para integrar os alunos e fazer com que eles se sintam parte dela, incentivando a sua participação, fica evidente que a escola busca criar, dentro do ambiente escolar, espaços para os alunos exercitarem a cidadania.

O respeito, a escuta, a abertura e a integração, citados pelos educadores, como práticas da escola dão indícios de que o acolhimento e o protagonismo juvenil são traços culturais da escola e não apenas comportamentos desejados pelos fundadores ou pelo grupo que participou da elaboração do projeto político pedagógico.

Por outro lado, os demais valores presentes no documento que não se manifestaram com a mesma intensidade que o acolhimento e o protagonismo juvenil nas entrevistas dos educadores, podem ser tanto padrões de comportamento que se gostaria de incentivar quanto características culturais já assimiladas. O fato de não terem sido mencionados pelos entrevistados não os classifica nem de uma maneira, nem de outra.

Dos 11 valores restantes, apenas 3 apareceram nas entrevistas dos educadores. A inclusão (3) foi mencionada por 2 deles, a prática da leitura (4), por 1, e a formação dos professores (5), por 1 também. Sendo que dessas quatro menções, duas foram feitas pela própria diretora (E1).

Três entrevistados dos 8, que haviam no total, comentaram valores que acreditam serem praticados pela escola e que não aparecem no seu projeto político pedagógico. Dois citaram a escola aberta a comunidade e um a preocupação com a disciplinarização dos alunos. Este último, para ilustrar como esse valor se expressa, comentou que existe uma orientação geral na escola de que os aparelhos celulares devem ser proibidos em sala de aula. Na opinião dele, essa proibição é ineficaz, por isso, deveria ser melhor discutida com os professores na tentativa de buscar alternativas que incentivassem o uso positivo dos telefones.

Figura 5
Valores: diretrizes do PPP e opiniões dos educadores

As escolhas metodológicas feitas neste estudo não tinham como objetivo, nem possibilitariam, um diagnóstico da cultura organizacional. A comparação dos valores e da missão listados no PPP com aqueles mencionados pelos entrevistados foi um parâmetro escolhido apenas para identificar quanto a visão do projeto está disseminada no interior da amostra de educadores pesquisada.

Schein (1984) defende que são as soluções coletivas desenvolvidas por um conjunto de pessoas, e que foram validadas por elas em função de seus resultados no enfrentamento de um determinado problema, que criam a cultura. Fleury, Shinyashiki e Stevanato (1997) destacam dois componentes fundamentais dessa definição: a cultura depende de uma unidade social e da estabilidade dessa unidade social. Se o grupo de pessoas envolvidas numa organização muda com frequência ou se o convívio entre elas é escasso, Schein (1984) afirma que sua cultura será frágil.

Nas escolas públicas existem várias características que contribuem para que o convívio entre os funcionários seja precário ou intermitente. A primeira é a prática comum de acúmulo de jornadas de trabalho. Muitos funcionários trabalham em mais de uma escola. Quando completam sua carga horária numa instituição, vão rapidamente para outra, para chegar em tempo de iniciar outro período de trabalho; o que restringe os momentos que têm para se relacionar com seus colegas. A situação se agrava no caso dos professores, que ficam grande parte do tempo que estão na escola dentro da sala de aula.

Outro aspecto que contribui para a carência de convívio dos professores é o número reduzido de docentes cuja jornada inclui encontros semanais de formação, a chamada JEIF. São cerca de 30% na Pegoraro. Os momentos de convivência e troca entre a maioria dos educadores acabam se limitando às 4-5 reuniões pedagógicas previstas no calendário, ou aos rápidos encontros nos intervalos de aula, nas entradas e saídas de alunos.

As escassas oportunidades de convivência entre os funcionários da EMEF Padre José Pegoraro limitam as possibilidades para se dedicarem ao desenvolvimento de soluções coletivas para os problemas enfrentados, o que fragiliza a cultura da escola. A alta rotatividade dos colaboradores e o processo institucionalizado de contratação através de concursos públicos, impedem a Direção de selecionar, para trabalhar na escola, pessoas que tenham afinidade com sua proposta e que possam constituir uma equipe de trabalho estável.

As semelhanças que foram identificadas entre os discursos de uma pequena amostra de educadores da EMEF Padre José Pegoraro e o PPP, em relação a missão da escola e alguns de seus valores, não são suficientes para comprovar que o documento é um instrumento eficiente na disseminação de suas diretrizes estratégicas e fortalecimento de seus valores.

Schein (1984) defende que os grupos validam padrões de comportamento a partir do enfrentamento de dificuldades comuns. São as vivências coletivas que tecem a cultura. Portanto, mesmo que a Direção tenha sido bem sucedida na divulgação da missão da escola e de seus valores e que estes sejam reconhecidos pelos educadores em seus discursos, não significa que eles serão efetivados na prática político-pedagógica da escola. Os impactos da Direção, assim como do próprio projeto político pedagógico, na assimilação das diretrizes do PPP nas práticas da escola são reduzidos.

O aprendizado conjunto de um grupo é o que possibilita a construção de uma prática consistente, que traduza como esse coletivo vê e pensa a sua realidade e acredita ser a melhor maneira de contribuir com ela, de acordo com o papel que estabeleceu para si.

Os processos participativos de elaboração do PPP ganham importância frente aos raros espaços de convivência dos funcionários das escolas públicas. Ao serem momentos de reflexão sobre a prática escolar, possibilitam a validação das soluções desenvolvidas pelo grupo que merecem ser assimiladas na sua forma de trabalhar e resgatam a identidade, as crenças e os propósitos do grupo, consolidando assim sua cultura e definindo assim sua estratégia.

4.8 O Criativos da Escola como espaço de participação dos estudantes

A equipe gestora da escola, seus funcionários, alunos, familiares e comunidade devem criar espaços onde possam participar da gestão escolar. O desenvolvimento e acompanhamento do PPP é uma dessas oportunidades, mas o envolvimento dos *stakeholders* não deve se limitar a ela. Novos caminhos precisam ser experimentados a fim de construir novas dinâmicas de participação que considerem as peculiaridades de cada escola e as preferências de seus atores.

Com o intuito de trazer elementos capazes de inspirar as escolas nesse processo de construção de vias para a gestão democrática decidiu-se relatar, brevemente, a experiência do Criativos da Escola na EMEF Padre José Pegoraro. O modelo dessa vivência inovadora, que tem como objetivo central engajar crianças e adolescentes na solução de problemas que identificam em sua realidade, se comprovou uma alternativa de diálogo com os alunos e de mobilização dos mesmos na melhoria do espaço escolar.

No início de 2012, após terem conhecido a iniciativa na internet, um grupo de pessoas, do qual fazia parte a pesquisadora, se interessou em experimentar o Criativos da Escola em instituições de ensino brasileiras. O projeto foi apresentado à equipe gestora da EMEF Padre José Pegoraro, que ao constatar suas sinergias com o as propostas do PPP, dentre elas o protagonismo juvenil e o desenvolvimento da cidadania, convidou o grupo para implementá-lo junto com alguns professores no contraturno das aulas.

Os educadores que cumpriam a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), puderam acompanhar os encontros semanais com os alunos, que aconteceram ao longo de 2 semestres e tinham duração de 1 hora e meia.

Na primeira etapa, de agosto a dezembro de 2012, participaram 2 grupos de 40 estudantes cada e na segunda, de março a julho de 2012, um grupo de 30 alunos. Ao longo desse período, os colaboradores guiaram os jovens no levantamento de aspectos relacionados a escola que os incomodavam, e os apoiaram na criação e implementação de ações para melhorá-los.

A intenção do grupo de voluntários com essa experiência era possibilitar aos educadores, Direção e Coordenação que entrassem em contato com uma metodologia diferenciada, motivando-os a adaptá-la para sua realidade. Foi assim que um dos professores de geografia do Fundamental 2, decidiu usar o Criativos da Escola como instrumento pedagógico para discutir, com suas turmas de 7º. ano, o processo de urbanização da cidade de São Paulo, a partir da análise da realidade do Grajaú²².

O caminho propugnado pelo Criativos da Escola é composto por quatro etapas, nomeadas pelos verbos Sentir, Imaginar, Fazer e Compartilhar. As crianças e adolescentes são convidadas a identificar e verbalizar as inquietações e problemas sentidos em seu

²² O resultado do projeto desenvolvido pelo professor com seus alunos pode ser conhecido no documentário "Grajaú: onde minha história começa", desenvolvido por eles. Para assistir acesse <https://www.youtube.com/watch?v=KWiNpp1yfOw>

cotidiano (Sentir); buscar, na interação dialógica, formas de resolvê-lo (Imaginar); desenvolver e implementar seu plano de ação (Fazer); e, finalmente, “contar para o resto do mundo” os resultados alcançados (Compartilhar). Tais etapas se desdobram em 13 passos, descritos no anexo 1.

O processo do Criativos da Escola representa uma ruptura com a forma tradicional com que muitas escolas estão acostumadas a se relacionarem com seus alunos. O professor abandona o papel de detentor e transmissor do conhecimento para ser um facilitador e estimulador dos alunos no processo de criação e implementação de suas ideias.

Os estudantes, por outro lado, têm liberdade para expor suas opiniões, escolher as questões que desejam trabalhar e traçar seus planos de ação, buscando recursos para viabilizar suas propostas.

Mesmo que tenha indícios, por vivências próprias anteriores, de que algo não dará certo, o professor nunca tolhe as ideias dos jovens. Se os estudantes acreditam nelas, incentiva-os a as colocarem em prática. A experimentação e o erro são oportunidades de aprendizado, pois geram uma maior compreensão sobre a realidade e proposição de soluções mais adequadas.

As pichações nos muros da escola, as grades da quadra de esportes danificadas, a falta de árvores, as salas de aula pouco atraentes, o lixo espalhado pela escola foram algumas das problemáticas escolhidas pelos alunos da Pegoraro.

Após conversarem com outros alunos, funcionários, professores e a Direção para saber suas opiniões e expectativas e fazerem observações e pesquisas para compreender melhor o contexto, os jovens refletiram sobre seus achados na busca de explicações para cada uma das situações. Com base nessas descobertas propuseram soluções e se organizaram para mobilizar recursos e talentos da comunidade para sua implementação.

O grupo que decidiu dar um novo visual para os muros da escola, descobriu que as pichações são formas de expressão dos alunos, por isso era importante envolvê-los na escolha dos temas que seriam grafitados. Para isso fizeram enquetes com todas as turmas da escola e convidaram seus colegas para o mutirão de pintura.

Já a equipe que queria alegrar as salas de aula pouco atraentes, mobilizou os alunos da Pegoraro a desenharem e criarem frases e poesias para serem coladas nas carteiras.

Os adolescentes que sonhavam com uma escola mais verde encontraram nas proximidades uma organização que trabalhava com reflorestamento, a qual os orientou

sobre as melhores espécies para serem plantadas naquele solo e clima; e, fizeram um plantio das mudas que conseguiram por doação.

O grupo que queria reduzir o lixo espalhado pela escola entrevistou a equipe da limpeza e descobriu que os funcionários se sentiam invisíveis e desrespeitados. Decidiram produzir um pequeno vídeo para sensibilizar os amigos a colaborarem com a organização da escola.

As experiências da metodologia do Criativos da Escola na EMEF Padre José Pegoraro demonstraram que o envolvimento dos alunos na gestão escolar possibilita o exercício da cidadania através da participação consciente e responsável. Além de criar momentos de aprendizado fora da sala de aula, baseados em desafios reais que contextualizam e ressignificam os conhecimentos

Abrir espaço para que os jovens expusessem suas opiniões fez com que exercitassem a habilidade de expressar e defender seus pontos de vista. Oportunizar diálogos deles com os funcionários, a Direção e a comunidade do bairro possibilitou que amadurecessem sua compreensão do mundo e desenvolvessem a empatia tão necessária para a convivência pacífica e a colaboração. Incentivá-los a negociarem parcerias para conseguir os recursos e apoios necessários para a viabilização de suas ideias fez com que percebessem as riquezas de seu território.

As várias ações de transformação do ambiente lideradas pelos jovens, demonstraram o potencial dos estudantes para apontar os problemas da escola e efetivar as mudanças que acreditavam ser necessárias. Foi fundamental para esse processo que a Direção e a Coordenação se dispusessem a debater com os alunos, ouvir suas opiniões, críticas e sugestões e abrir espaço para que participassem das decisões e ações da escola.

Quanto mais a participação deixar de ocupar espaços delimitados e fizer parte das relações sociais estabelecidas nas escolas e a partir delas, mais o novo paradigma da gestão democrática ganhará a prática. O desafio é dar voz e vez aos múltiplos atores, empoderando-os para ser protagonistas da escola que desejam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 As potencialidades e limitações do projeto político pedagógico no direcionamento estratégico de uma escola e no fortalecimento de seus valores

O projeto político pedagógico consolida as crenças de um grupo em relação a escola e ao seu papel no desenvolvimento dos alunos e na transformação do território. A partir do PPP é possível conhecer os propósitos de uma escola, o porquê e para o quê ela existe e as referências que guiam o comportamento das pessoas que dela fazem parte, ou seja, sua missão e valores.

O atual projeto político pedagógico da EMEF Padre José Pegoraro foi o ponto de partida para uma pesquisa descritiva no formato de estudo de caso baseada na abordagem contextualista de Pettigrew (1985). Resgatou-se o contexto de origem da primeira versão do documento e a sequência de acontecimentos que levaram a sua perpetuação ou mudança, contrapostos às características socioeconômicas do Grajaú, bairro onde se localiza a escola.

O objetivo da pesquisa foi apontar as potencialidades e limitações do PPP enquanto instrumento de direcionamento estratégico de uma escola pública e fortalecimento de sua cultura organizacional.

A escolha metodológica priorizou entrevistas semiestruturadas com a diretora, a coordenadora pedagógica e 5 professores; observações não-participantes de reuniões de planejamento, onde a Direção apresentou o PPP e propôs sua discussão; análise documental; e observação participante da implementação do projeto Criativos da Escola.

Frente a complexidade do fenômeno social estudado, a impossibilidade prática de observar outros espaços de participação da comunidade, como os conselhos escolares, configurou-se uma limitação significativa à análise do processo de elaboração do PPP. Assim como, a impossibilidade de realizar entrevistas com outros *stakeholders* da escola, como os alunos e seus familiares, para entender a visão que têm da escola e de seu projeto.

Essas atividades teriam contribuído para o mapeamento dos interesses de diferentes públicos em relação a escola e a identificação de possíveis motivadores para a participação deles no desenvolvimento do PPP.

A capacidade do projeto político pedagógico direcionar estrategicamente a gestão de uma escola e fortalecer seus valores culturais está diretamente relacionada com o nível de envolvimento da comunidade em sua elaboração. Quanto maior for a participação, maior a probabilidade do PPP responder às necessidades do seu entorno e maior o compromisso da comunidade com a efetivação das diretrizes do projeto na prática escolar.

A pesquisa de campo apontou alguns limitadores para o processo participativo de elaboração do projeto político pedagógico nas escolas públicas: os escassos espaços de convivência da equipe da escola e dela com seus *stakeholders*; as crenças que separam aqueles que decidem daqueles que executam; as vivências restritas de participação dentro e fora da escola; as diferenças de visão que a Direção e a comunidade têm sobre o papel da escola, o PPP e o seu processo de elaboração; a dificuldade de administrar as demandas do dia a dia e criar espaços de reflexão sobre as práticas de gestão.

No caso específico da EMEF Padre José Pegoraro, identificou-se um outro importante limitador da construção colaborativa do PPP: a forte influência da diretora e da coordenadora na concepção de escola presente no projeto e seus esforços para preservar os princípios originais da proposta pedagógica. Os espaços de elaboração do PPP são arenas onde se confrontam grupos com diferentes perspectivas. É natural que eles manipulem o referencial simbólico da organização para ordenar a identidade e a conduta coletiva, e assim preservar seus interesses (Durhan, 1984).

Este estudo de caso também possibilitou identificar outros fatores determinantes para o direcionamento estratégico do PPP na gestão escolar. O primeiro deles é a existência de um plano de ação que detalhe como o grupo pretende efetivar o projeto na prática. Um PPP que não traz uma proposição de atuação, ou não influi a criação de uma, está condenado a ser uma carta de intenções.

Na EMEF Padre José Pegoraro, no início de todo ano letivo, cada um dos professores apresenta a Coordenação sua proposta de trabalho, detalhando as temáticas que serão trabalhadas por eles em sala de aula e as atividades que pretendem realizar com os alunos.

Por mais que os professores tenham que “elaborar e cumprir um plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (inciso II do artigo 13º. da LDB), se o PPP não tiver sido interiorizado pelos docentes, a prática deles não será construída com base no projeto pedagógico.

Mesmo que a Direção e a Coordenação discutam com os educadores seus planos e deem a eles sugestões de melhorias a luz das diretrizes do PPP, como fazem na Pegoraro, não há como acompanhar o que, efetivamente, acontece dentro das salas de aula. Os professores têm autonomia na sua prática pedagógica. Portanto eles só se empenharão com a implementação do PPP se participarem de sua elaboração e comungarem com suas ideias e crenças.

Outro aspecto que pode potencializar o papel do PPP no direcionamento estratégico da escola é a realização de avaliações das práticas da equipe escolar e de suas contribuições para a efetivação do PPP.

Nas reuniões de planejamento observadas, a Direção abriu espaço para que os docentes relatassem, aos seus colegas, os projetos que realizaram no ano anterior. Mas essas ocasiões se limitaram a simples descrição das iniciativas. Elas poderiam ter sido melhor aproveitadas se a diretora e as coordenadoras propusessem ao grupo uma reflexão sobre como essas experiências estavam alinhadas à missão e os valores da escola.

Essa avaliação possibilitaria que os professores amadurecessem seu entendimento sobre o papel que desempenham na implementação do PPP, instrumentalizando-os a escolher e planejar, de forma mais consciente, suas próximas ações, realimentando, assim, o ciclo planejar-executar-avaliar.

A gestão democrática e o projeto político pedagógico construído com o envolvimento da comunidade são ideais que precisam ser conquistados pela EMEF Padre José Pegoraro, assim como por muitas escolas públicas do país.

É importante que a comunidade tenha consciência das barreiras que limitam sua participação na gestão da escola e busque alternativas para a sua superação. O envolvimento das pessoas na gestão escolar depende de seu compromisso com a realidade que, segundo Paulo Freire (1979), só existe quando as pessoas conhecem a realidade, estão engajadas com nela e acreditam serem capazes de transformá-la.

Os diferentes contextos e trajetórias das escolas e de suas comunidades determinarão os caminhos que serão percorridos na construção de uma cultura de participação. O projeto político pedagógico deve ser compreendido como o resultado de um processo de aprendizagem. As descobertas que acontecem na prática da escola remodelam as formas de pensar e atuar.

O desafio do grupo gestor de uma escola é contribuir para a criação de um ambiente que encoraje o aprendizado e a elaboração desse aprendizado através de reflexões e diálogos, que possibilitem a emergência de novas estratégias e a consolidação de certos valores. “As estratégias emergem quando as pessoas, algumas vezes atuando individualmente, mas na maioria dos casos coletivamente, aprendem a respeito de uma situação tanto quanto a capacidade da sua organização lidar com ela” (Mintzberg, Ahlstrand & Lampel, 2000, p.134).

A construção participativa do PPP é uma das oportunidades de aprendizagem que existem no interior das escolas. Circunscrever sua discussão a determinadas ocasiões, como as reuniões de planejamento do início do ano letivo, ou reduzir os espaços de reflexão sobre os aprendizados às situações formais de discussão do PPP é deixar de aproveitar outros momentos de troca que se dão no dia a dia da escola. Todas essas ocasiões de elaboração do fazer pedagógico contribuem, direta ou indiretamente, com o PPP e devem reunir elementos para repensar a prática.

O PPP, a estratégia e a cultura são construções sociais que se dão no meio de contradições e conflitos de interesses. A gestão democrática não significa a superação dos desafios inerentes a sua prática, mas um convite para que a escola repense seus processos de decisão, avaliação e planejamento junto com a comunidade.

Dar voz para que alunos, pais e a coletividade do entorno reflitam sobre a prática escolar e proponham e implementem ações torna-se mais do que uma condição para a elaboração do projeto político pedagógico. É uma atitude que reconhece a comunidade como ator ativo na construção de uma prática educacional elaborada a partir das necessidades daquele território, e dos ideais compartilhados por aqueles que dele fazem parte.

REFERÊNCIAS²³

- Aguiar, D. (2011) A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: A (Des) construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. Trabalho apresentado no 25º. *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. São Paulo. Recuperado em 20 de junho de 2014 de <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0132.pdf>
- Aktouf, O. (1994) O simbolismo e a cultura de empresa: dos abusos conceituais às lições empíricas. In: F.J. Chanlat (coord.) *O indivíduo na Organização*. Vol. II. São Paulo: Atlas.
- Albino, A.C. (2010, março/setembro) O "obliquo" e o "simulado" no discurso do PPP. *Espaço do Currículo*, v.3, n.1, p.462-475.
- Ansoff, H.I. & McDonnell, E.J. (1993) *Implantando a administração estratégica*. São Paulo: Atlas.
- Arendt, H. (2003) *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Assembléia Legislativa de São Paulo, INSTITUTO SEADE e IPL (2015) *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social*. São Paulo. Recuperado em 10 julho de 2015 de <http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/index.php?prodCod=2#sub1>
- Bardin, L. (2009) *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- Berger, B.L. (1989) *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights, Massachusetts: Ally and Bacon.
- Beyer, J.M. & Trice, H.M. (1987) How an organization's rites reveal its culture. *Organizational Dynamics*, v. 15 (4), p. 5-24.
- Bracker, J. (1980) The historical development of the strategic management concept. *Academy of Management Review*, v.5, n.2, p.219-224.

²³ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

Bryson, J.M. (1995) *Strategic planning for public and nonprofit organizations: a guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ciseki, A.A. (1998) Conselhos de escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: Ministério da Educação. *Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

Conferência Nacional de Educação CONAE (2014). *Relatório do CONAE 2014*. Brasília, DF. Recuperado em 1 de agosto de 2014, de http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Recuperado em 3 de fevereiro de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Recuperado em 10 de setembro de 2014, de http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm

Domenech, A.V. et al. (2000) *La gestión de las organizaciones no lucrativas*. Bilbao: Ediciones Deusto SA.

Drucker, P. (1994) *Administração de organizações sem fins lucrativos: princípios e práticas*. São Paulo: Pioneira.

Durhan, E. (1984) Cultura e ideologia. *Dados - Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 27, no. 1, p. 71-89.

Editorial. São Paulo celebra 180 anos da imigração alemã. *Deutsche Well*. Recuperado em 2 de abril de 2015, de <http://www.dw.de/são-paulo-celebra-180-anos-da-imigração-alemã/a-4411676>

Editorial. Ocupação no Grajaú tem creche, biblioteca e cooperativa, mas corre risco de despejo. *Periferia em Movimento*. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <https://periferiaemmovimento.wordpress.com/2015/01/21/reportagem-ocupacao-no-grajau-tem-creche-biblioteca-e-cooperativa-mas-corre-risco-de-despejo/>

Editorial. Conheça um pouco da história da Capela do Socorro. *Site Prefeitura de São Paulo*.

Recuperado em 2 de abril de 2015, de

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/capela_do_socorro/historico/index.php?p=916

Editorial. (2006, 13 de setembro). Educação enlatada. *O Estado de São Paulo*. Recuperado em 03 de fevereiro de 2014, de <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20060913-41238-nac-1-pri-a1-not>.

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

Fleury, M.T., Shinyashiki, G. & Stevanato, L.A. et al. (janeiro-março/1997). Arqueologia teórica e dilemas metodológicos dos estudos sobre cultura organizacional. *Revista de Administração*, v.32, no.1, p.23-37. São Paulo. Recuperado em 20 de março de 2014 de, http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http://www.rausp.usp.br/download.asp%3Ffile%3D3201023.pdf&hl=pt-PT&sa=X&scisig=AAGBfm0_qaBHdSznMs4H9OphWL5Q3afeAA&nossl=1&oi=scholar&ved=0CBwQgAMoADAAahUKEwjDt7Sb6Y3HAhXGJh4KHVmuDkw

Foucault, M. (1979) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1988) *História da sexualidade: a vontade de saber*. (M. T. C. Albuquerque e J.A.G. Albuquerque, trans.). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2013) *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

Freeman, R.E. (2010). *Strategic management: a stakeholder approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frei Betto ou CRISTO, C.A.L. (1985) *O que é comunidade eclesial de base*. São Paulo: Brasiliense. Recuperado em 13 de abril de 2015, de http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/livro_betto_o_que_e_cebs.pdf

Freire, P. (1979) *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.

Freitas, M.E. (1991) *Cultura organizacional: formação, tipologias e impacto*. São Paulo: Makron, McGraw-Hill.

Freitas, M.E. (2007) *Cultura organizacional: evolução e crítica*. São Paulo: Thomson Learning.

Fundação Seade. *Informações dos Distritos da Capital*. Recuperado em 11 de novembro de 2013, de

<http://www.seade.gov.br/produtos/distritos/index.php?page=consulta&action=new>

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

Gadotti, M. (2000). Da palavra a ação. In: Ministério da Educação. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP.

Guba, E. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research In: N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (orgs.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Guirado, M. (2000). *A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Guirado, M. (2009). *A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade*. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Guirado, M. (2010). *A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade*. São Paulo: Annablume.

Guirado, M. & Lerner, R. (orgs) (2007). *Psicologia, pesquisa e clínica: por uma análise institucional do discurso*. São Paulo: Annablume.

Holston, J. (2013) *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

IBGE (2010) *Censo Demográfico*: população de 10 anos ou mais de idade por nível de instrução no município de São Paulo e nos distritos municipais. Recuperado em 10 de julho de 2015, de

http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_populacao_de_10_anos_ou_mais_de_idade_po_2010_10521.html

IBGE (2010) *Censo Demográfico*: população total e analfabeta de 15 anos e mais e taxa de analfabetismo no município de São Paulo e distritos municipais. Recuperado em 10 de julho de 2015, de

http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_populacao_total_e_analfabeta_de_15_anos_2000_10517.html

Instituto Sou da Paz (2006). *Projeto São Paulo em Paz: Diagnóstico da situação de violência/ Distrito do Grajaú*. São Paulo. Recuperado em 20 de janeiro de 2014, de

http://www.soudapaz.org/upload/pdf/diagn_stico_graja_2006.pdf

Knights, D. & Willmott, H. (1987). Organizational culture as management strategy: a critique and illustration from the financial services industry. *International Studies of Management & Organizational Culture and Ideology*, v. XVII, n.3, p.40-63.

Langley, A. & Abdallah, C. (2011). Templates and turns in qualitative studies of strategy and management. In: D. Bergh & D. Ketchen. *Building methodological bridges - research methods in strategy and management*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Lei Estadual no. 1.172 de 17 de novembro de 1976 (1976). Delimita as áreas de proteção relativas aos mananciais, cursos e reservatórios de água, a que se refere o artigo 2º de Lei no. 898, de dezembro de 1975, estabelece normas de restrição de uso do solo em tais áreas e dá providências correlatas. São Paulo, 1976. Recuperado em 3 de junho de 2014 de,

<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/213026/lei-1172-76>

Lei Municipal no. 11.229 de 26 junho de 1992 (1992). Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Recuperado em 3 de junho de 2014 de,

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Lei_11229_EstatutoMagisterioPublico.pdf

Lei Federal no. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 3 de junho de 2014, de

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm

Lei Federal no. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 3 de fevereiro de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Libâneo, J.C., OLIVEIRA, J.F. & Toschi, M.S. (2009) *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Madazio, V.L.M, Bernini, C.I., Samora, P.R., Fernandes, P.B. e DE AZEVEDO, T.R. (2003) Avaliação do conforto térmico de uma escola de lata. Trabalho apresentado no X Simpósio Brasileiro de Geografia Física e Aplicada. Rio de Janeiro. Recuperado em 10 de agosto de 2014, de <http://www.cibergeo.org/XSBGFA/eixo3/3.4/040/040.htm>

Martin, J. & Frost, P. (2001). Jogos de guerra da cultura organizacional: a luta pelo domínio intelectual. In: S. Clegg, C. Hardy, W.R. Nord & T. Fischer (orgs.). *Handbook de estudos organizacionais* v.2. São Paulo: Atlas.

Martins, R. (2003) *APA Bororé subsídios a implantação: praticando geografia com a teoria do geossistemas*. São Paulo: FFLCH-USP.

Maturana, H. & Varela, J. (2003). *Árvore do Conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena.

Ministério da Educação. (1993). *Plano Decenal Educação para Todos*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC. Recuperado em 3 de fevereiro de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Mintzberg, H. (2001a) Estratégia artesanal. In: H. Mintzberg & J.B. Quinn. *O processo da estratégia*. Porto Alegre: Bookman.

Mintzberg, H. (2001b) Os 5 P's da estratégia. In: H. Mintzberg & J.B. Quinn. *O processo da estratégia*. Porto Alegre: Bookman.

Mintzberg, H. & Lampel, J. (primavera/1999). Reflecting on the strategy process. *Sloan Management Review*. Recuperado em 20 de janeiro de 2014, de <http://sloanreview.mit.edu/article/reflecting-on-the-strategy-process/>

Mintzberg, H., Ahlstrand, B. & Lampel, J. (2000). *Safari de estratégia*. Porto Alegre: Bookman.

Mintzberg, H. (julho-setembro/2009). Rebuilding companies as communities. *Harvard Business Review*. Recuperado em 20 de junho de 2014, de http://www.erev.de/auto/Downloads/Skripte_2012/2012_09_Mintzberg_Rebuilding_Companies_as_Communities_10_2009.pdf

Pages, M.; Bonetti, M.; et al. (1987). *O poder das organizações: a dominação das multinacionais sobre o indivíduos*. São Paulo: Atlas.

Pereira, S.M. (julho-setembro/2008). Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol.16, no. 60. Recuperado em 3 de março de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a03.pdf>

Pettigrew, A.M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, v.24. Recuperado em 15 de abril de 2015, de http://im1.im.tku.edu.tw/~myday/teaching/992/SMS/S/992SMS_T1_Paper_20110326_On_Studying_Organizational_Cultures.pdf

Pettigrew, A.M. (1985). Contextualist research: a natural way to link theory and practice. In: E.E. Lawler III, A.M. Mohrman, G. Ledford Jr., T.G. Cummings & Associates. *Doing research that is useful in theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass.

PÓLIS (2008). *Fortalecimento e articulação dos fóruns pelos Direitos da Criança e do Adolescente do Grajaú: relatório de pesquisa mapeamento das organizações e diagnóstico da educação no Grajaú*. São Paulo. Recuperado em 12 de novembro de 2013, de <http://www.polis.org.br/uploads/1463/1463.pdf>

Porter, M. (1986). *Estratégia Competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência*. São Paulo: Campus.

Porter, M. (1990). *Vantagem Competitiva: criando e sustentando um desempenho superior*. São Paulo: Campus.

Prefeitura de São Paulo. (2007). *Atlas Municipal: trabalho e desenvolvimento cidade São Paulo*. São Paulo, SP. Recuperado em 12 novembro de 2013, de <http://atlas municipal.prefeitura.sp.gov.br/Download/frmDownload.aspx>

Ramos-Rodrigues, A.R. & Ruiz-Navarro, J. (2004). Changes in the intellectual structure of strategic management research: a bibliometric study of the Strategic Management Journal, 1980-2000. *Strategic Management Journal*, v.25, n.10, p.981-1004. Recuperado em 2 de abril de 2014, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/smj.397/abstract>

Rede Nossa São Paulo. *Mapa da Desigualdade*. Recuperado em 10 julho de 2015, de <http://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+grajau>

Resende, L. M.G. (1995) Paradigma, Relações de Poder, PPP: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: I.P.A. Veiga (Org.). *Projeto político pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus.

Resende, J.M. & Dionísio, B.M. (2005). Escola pública como ‘arena’ política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social*, v. 40, no. 176, p.661-680. Recuperado em 20 de novembro de 2013, de http://www.jstor.org/stable/41012171?seq=1#page_scan_tab_contents

Rocha, D. & Deusdará, B. (julho-dezembro/2005). Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea*, v.7, n.2. Recuperado em 3 de março de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2005000200010&script=sci_arttext

Sagrado, A. & Perez, R. (Produtores) & Sagrado, A., PEREZ, R. & LIMA, A. (Diretores) *Quando sinto que já sei*. [Filme-vídeo]. São Paulo: Despertar Filmes. Recuperado em 10 de agosto de 2014, de <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>

Sagrillo, D.R., Zientarski, C. & Pereira, S.M. (setembro-dezembro/2012). A descentralização da gestão: das políticas educacionais as práticas escolares. *EccoS Revista Científica*, n.29, p.63-90.

Saul, A. & Silva, A. (janeiro-abril/2009). O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 90, n. 224, p. 223-244.

Schein, E. H. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, v. 25, n.2, p. 6-13.

SEADE. **Sistema SEADE de Projeção Populacional**. Recuperado em 10 de julho de 2015, de <http://produtos.seade.gov.br/produtos/projpop/index.php>

Secretaria Municipal de Educação (2005). *Programa São Paulo é uma Escola*. São Paulo, SP. Recuperado em 12 de novembro de 2013, de http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/ProgramaSaoPauloUmaEscola_07_2005.pdf

Shah, S.K. e Corley, K.G. (dezembro/2006). Building better theory by bridging the quantitative-qualitative divide. *Journal of Management Studies*, 43, 8. Recuperado em 22 de janeiro de 2014, de <http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/j.1467-6486.2006.00662.x/asset/j.1467-6486.2006.00662.x.pdf?v=1&t=icwa0f8b&s=c577044a7c93f83e27d1244399bfe15043ba1181>

Silva, M.A. (dezembro/2003). Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. *Caderno Cedes*, Campinas, v3, n.61, p 283-301. Recuperado em 8 de maio de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>

Van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. *Administrative Science Quarterly*, v. 24, no. 4, p. 520-524. Recuperado em 3 de março de 2014, de http://www.jstor.org/stable/2392358?seq=1#page_scan_tab_contents

Van Maanen, J. (2009). Estratégias de socialização organizacional. In: M. T. L. Fleury & R. M. Fischer (coords.) *Cultura e Poder nas organizações*. São Paulo: Atlas.

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

Veiga, I.P.A. (1995). Projeto político pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: I.P.A. Veiga (Org.). *Projeto político pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas/SP: Papirus.

Veiga, I.P.A. (dezembro/2003). Inovações e PPP: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v.23, n.61, p.267-281. Recuperado em 22 de novembro de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>

Walsham, G. (1995). Interpretative case studies in IS research: nature and method. *European Journal of Information Systems*, 4, p. 74-81.

Whittington, R. (2002). *O que é estratégia?* São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Whittington, R. (outubro-dezembro/2004). Estratégia após o modernismo: recuperando a prática. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, no.4. Recuperado em 30 de junho de 2014 de, <http://rae.fgv.br/rae/vol44-num4-2004/estrategia-apos-modernismo-recuperando-pratica>

Wright, P., Kroll, M. & Parnell, J. (2011). *Administração Estratégica: conceitos*. São Paulo: Atlas.

APÊNDICE A

Metodologia do Criativos da Escola

O Criativos da Escola (www.criativosdaescola.com.br) surgiu na Índia com o nome de Design for Change (www.dfeworld.com), em 2006, a partir da experiência da designer e educadora Kiran Bir Sethi na construção de uma escola em Ahmedabad, a Riverside School, cujo espaço e proposta pedagógica foram elaborados com ampla participação dos estudantes.

Mais do que uma metodologia, o Criativos da Escola é hoje um movimento global que reúne crianças e adolescentes de mais de 35 países. Seu principal objetivo é oferecer a elas a experiência educativa de se envolver na solução de problemas genuínos que as afetam e que ocorrem no âmbito de sua escola e comunidade. Pretende, dessa forma, fomentar nos jovens, a ação para a transformação da realidade que o rodeia, numa vivência que favorece o desenvolvimento da cidadania.

Desde 2014, o Instituto Alana (www.alana.org.br), organização da sociedade civil que desenvolve projetos que buscam garantir as crianças o pleno direito a infância, está liderando a divulgação do Criativos da Escola no Brasil. Desenvolveu um material de apoio que detalha a metodologia aos educadores, e lançou um desafio para reconhecer histórias inspiradoras de transformação desenvolvidas por jovens brasileiros.

A seguir, será apresentado um breve resumo da metodologia, para aprofundá-la recomenda-se acessar o site www.criativosdaescola.com.br e baixar o material de apoio.

ETAPA 1: SENTIR

Passo 1. Conhecer a proposta

Para mobilizar as crianças e adolescentes no projeto, o educador começa apresentando o movimento Criativos da Escola – como e onde surgiu, no que consiste sua proposta, quais países fazem parte dele e algumas ações de transformação realizadas ao redor do planeta.

Esse compartilhamento favorece o engajamento das crianças e adolescentes e torna a aprendizagem mais significativa.

Passo 2. Listar o que gostaríamos de mudar

Os estudantes devem refletir e “colocar no papel” o que os incomoda em sua realidade cotidiana. Não há restrições quanto à natureza e à dimensão das questões escolhidas, que podem se referir à sujeira e falta de manutenção de equipamentos da escola; à violência ou falta de solidariedade na vizinhança; ao trânsito na cidade; à corrupção no país; ou, até mesmo, ao aquecimento global. O importante é que elas se mostrem tocadas pelas questões levantadas.

Passo 3. Chegar a um consenso.

As crianças e adolescentes apresentam umas as outras as questões que as incomodam e, em conjunto, debatem as temáticas levantadas, escolhendo, idealmente, de forma consensual ou, se necessário, por votação, uma delas para trabalhar.

Passo 4. Criar um título para nosso projeto.

Os alunos elaboram uma frase que resuma o tema escolhido e que os ajude a divulgar sua proposta.

ETAPA 2: IMAGINAR

A crianças e adolescentes passam a refletir sobre a questão escolhida e a melhor forma de resolvê-la. Em primeiro lugar é preciso entender porquê ela ocorre: Onde acontece? Quando? Como? Quais são os envolvidos?, para então identificar suas causas principais e criar alternativas para reverter ou melhorar a situação.

Passo 5. Observar, pesquisar e entrevistar.

Os estudantes aprofundam seu conhecimento sobre o problema, observando atentamente os cenários onde ele acontece, pesquisando seu contexto e conhecendo as pessoas que nele estão envolvidas. As conversas com diferentes públicos possibilita que eles se coloquem na posição do outro, entendendo como pensa, se sente e o que valoriza, e, mais, percebendo

que a solução do problema deve atender as necessidades e expectativas de todos os comprometidos.

Passo 6. O que aprendemos?

Os estudantes se reúnem para discutir e elaborar o que aprenderam. Elaboraram uma lista com os principais aprendizados e a partir dela identificam a causa principal da questão escolhida.

Passo 7. Ter (muitas!) ideias.

Baseados em tudo que observaram, ouviram, aprenderam e identificaram, as crianças e adolescentes fazem uma “tempestade de ideias”. Como podemos transformar essa realidade é a pergunta. É importante, nesse passo, ouvir a todos, reunir e anotar o maior número de propostas possíveis, sem julgamentos. Para o sucesso da “tempestade de ideias”, são feitas algumas recomendações:

1. “Não julgue”, não existem ideias ruins, quanto mais ideias melhor;
2. “Encoraje qualquer tipo de ideia”, pois, mesmo que ela não pareça realista, pode inspirar uma outra pessoa a fazer uma nova proposta;
3. “Mantenha o foco” no problema;
4. “Uma fala por vez”, para que todos sejam ouvidos e novas ideias possam surgir a partir de cada uma delas.

Passo 8. Escolher o que fazer.

O grupo debate as ideias que tiveram e escolhe, de forma consensual ou, havendo necessidade, por votação, uma ou mais ações que podem ser adotadas na solução do problema. O educador orienta os alunos a resgatarem as causas do problema, que apuraram no processo de investigação, para que sirvam de balizador na escolha. A melhor solução é aquela capaz de reverter as causas e quebrar o ciclo de perpetuidade.

ETAPA 3: FAZER

Passo 9. Bolar um plano.

Depois de eleger as melhores ideias, o grupo detalha os recursos que precisa para implementá-las e avalia como conseguiu-los. Caso precisem de algum material que não tem disponível devem pensar em formas de arrecadar o dinheiro necessário para compra-lo, negociar parcerias com outras organizações ou mobilizar pessoas que possam doá-lo. Recomenda-se que a equipe se organize e divida tarefas, estabeleça prazos e distribua responsabilidades.

Passo 10. Colocar em prática.

O que foi decidido deve ser implementado. É comum que as crianças e adolescentes encontrem dificuldades ou que algumas ações não aconteçam como o planejado. Nesse caso, é importante que lidem com o imprevisto e com a frustração. Por isso, incentivar que reflitam e encontrem alternativas faz parte do processo e enriquece o aprendizado.

ETAPA 4: COMPARTILHAR

Passo 11 e 12. Apresentar e Divulgar o projeto.

Ao longo do processo, as atividades do grupo devem ser registradas. Assim, concluídas as etapas anteriores, o último passo consiste na produção de material (a sugestão é um vídeo) que descreva o projeto e seus resultados. Ele poderá ser usado para compartilhar o trabalho com os outros alunos da escola e com outras escolas e participantes do Criativos da Escola. Assim a história do grupo ganhará o mundo e inspirará outras crianças e adolescentes a se engajarem no movimento.

Passo 13: Avaliar o processo e os resultados

É hora de refletir e avaliar os projetos realizados. O educador propõe aos grupos que discutam o que mais gostaram, o que aprenderam, o que teriam feito diferente e quais foram seus desafios. Se houver possibilidade de seguir trabalhando nessa proposta com eles, é valioso levantar o que gostariam de ter feito e não puderam fazer ou mesmo o que desejariam fazer novamente mas de outra maneira.

ANEXO A

Roteiro de Entrevistas Professores

	PROFESSORES (E3 a E7)
AQUECIMENTO	<p>Há quantos anos você está na escola?</p> <p>Qual o bairro que você mora?</p> <p>Quais os motivos que te levaram a ser professor (a)?</p> <p>Por que você escolheu ser professor (a) nessa escola?</p>
GRAJAÚ	<p>Como você avalia o Grajaú nos aspectos sociais, econômicos e de infraestrutura?</p> <p>Quais projetos a escola desenvolve que procuram melhorar esses aspectos do Grajaú que você descreveu?</p>
PAPEL DA ESCOLA	<p>Na sua opinião, qual o papel da escola?</p> <p>Para você, o que é cidadania?</p> <p>Na sua opinião, qual o papel da escola na construção da cidadania?</p>
PPP	<p>Quais instrumentos a direção e a coordenação se utilizam para trabalhar o papel da escola na construção da cidadania?</p> <p>Baseada (no que o entrevistado citou) , quais são os principais valores que norteiam essa escola?</p> <p>Você conhece o projeto político-pedagógico da escola? Como conheceu?</p> <p>Quais os principais assuntos que o projeto político-pedagógico aborda?</p> <p>Você acha que o projeto político-pedagógico é útil?</p> <p>Cite exemplos de projetos da escola que procuram trabalhar o conceito da cidadania com os alunos?</p> <p>Conte para a gente algum projeto que você desenvolveu?</p> <p>Que questões você procurou trabalhar nesse projeto?</p>

ANEXO B

Roteiro de Entrevistas Diretora e Coordenadora Pedagógica

	DIRETORA (E1)	COORDENADORA PEDAGÓGICA (E2)
AQUECIMENTO	Quais os motivos que te levaram a ser professora? Como você virou diretora? Por que escolheu aqui?	Quais os motivos que te levaram a ser professora? Por que você escolheu ser diretora nessa escola?
PAPEL DA ESCOLA	Na sua opinião, qual o papel da escola na construção da cidadania?	Na sua opinião, qual o papel da escola na construção da cidadania?
PPP	<p>Como se deu o processo de elaboração do projeto político-pedagógico? Quem participou? Ele é atualizado com frequência? De que forma?</p> <p>Os professores conhecem o projeto político-pedagógico? Como? Há encontros para debatê-lo? Com que frequência? Como acontecem?</p> <p>Você acha que o PPP é um instrumento importante na transmissão dos valores da escola? De que forma ele contribui?</p> <p>Quais outros instrumentos a direção e coordenação da escola se utilizam para trabalhar o papel da escola na construção da cidadania?</p> <p>Quais os principais valores atrelados ao papel da escola na construção da cidadania que vocês procuram trabalhar com os professores?</p> <p>O que é cidadania dentro da visão da escola?</p> <p>Cite exemplos de projetos da escola que procuram trabalhar o conceito da cidadania com os alunos?</p>	<p>Como se deu o processo de elaboração do projeto político-pedagógico? Quem participou? Ele é atualizado com frequência? De que forma?</p> <p>Os professores conhecem o projeto político-pedagógico? Como? Há encontros para debatê-lo? Com que frequência? Como acontecem?</p> <p>Você acha que o PPP é um instrumento importante na transmissão dos valores da escola? De que forma ele contribui?</p> <p>Quais outros instrumentos a direção e coordenação da escola se utilizam para trabalhar o papel da escola na construção da cidadania? Há registros deles? Podemos ter acesso aos mesmos?</p> <p>Você poderia descrever como se dá a formação do grupo de JEIF? Há um planejamento para essas formações? Poderíamos ter acesso a esse material?</p> <p>Quais os principais valores atrelados ao papel da escola na construção da cidadania que vocês procuram trabalhar com os professores?</p> <p>O que é cidadania dentro da visão da escola?</p> <p>Cite exemplos de projetos da escola que procuram trabalhar o conceito da cidadania com os alunos?</p>
GRAJAÚ		<p>Como você avalia o Grajaú nos aspectos sociais, econômicos e de infraestrutura?</p> <p>Cite exemplos de projetos da escola que procuram melhorar esses aspectos do Grajaú que você descreveu?</p>

ANEXO C

Roteiro de Observação das Reuniões Pedagógicas

PARTE 1: FICHA TÉCNICA DA REUNIÃO

Dia da reunião: _____

Período: () Manhã () Tarde

1. Quem participou da reunião?

() Diretora

() Coordenadores-Pedagógicos, quantos? _____

() Vice-Diretores, quantos? _____

() Professores, quantos? _____

Desses, quantos eram professores novos? _____

Quantos estavam ausentes? _____

() Outros funcionários, quais? _____

2. Qual foi a agenda do encontro?

Atividade	Breve descritivo	Duração	Quem coordenou?

PARTE 2: ANÁLISE DAS DISCUSSÕES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

3. O Projeto político pedagógico foi distribuído aos professores durante a reunião?

() NÃO () SIM

O PPP foi (ou será) encaminhado de alguma maneira para os professores?

() NÃO () SIM, de que forma? _____

4. Quais aspectos do Projeto político pedagógico (PPP) foram abordados? De que forma?

	Foi abordado. Se possível identificar qual trecho do PPP foi trabalhado.	Não foi abordado.	Qual a dinâmica utilizada? A dinâmica encorajou a participação dos professores?	Os professores fizeram algum tipo de contribuição (a tabela da questão 5 registrará essas contribuições)
Resgate da história da escola				
Caracterização da população				
Objetivos da escola				
Pressupostos Filosóficos				
Princípios Gerais				
Avaliação do processo educativo				

5. Ao apresentar o PPP, quais colocações foram feitas pelos facilitadores da reunião (Direção, Coordenação Pedagógica...) que evidenciaram que:

PPP é uma construção coletiva. Os professores devem contribuir para a sua elaboração.	Os princípios e pressupostos devem ser preservados no PPP. (Observar se chegam a mencionar quais são esses princípios e pressupostos que não devem ser alterados? O desenvolvimento da cidadania foi mencionado?

6. Em quais momentos e de que forma o desenvolvimento da cidadania dos alunos foi colocado pelos facilitadores da reunião (diretora e/ou coordenadores pedagógicos)?

Como o desenvolvimento da cidadania foi abordado?	Em que momento?

7. Qual foi a intensidade da participação dos professores durante a discussão do Projeto político pedagógico? Quais contribuições trouxeram?

Quem participou?	Quantas vezes participou?	Em que momento?	Qual foi a contribuição? Dúvida, sugestão, crítica... Descreva a contribuição com especial atenção para os elementos que se relacionam com a cidadania

8. Quais foram os acréscimos e modificações realizadas no Projeto político pedagógico durante a reunião?

Acréscimos	Modificações