

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Natasha Duek

Construindo um Projeto Político-Pedagógico-Participativo:
um olhar fenomenológico

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2021

Natasha Duek

**Construindo um Projeto Político-Pedagógico-Participativo:
um olhar fenomenológico**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Szymanski.

**São Paulo
2021**

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

A todas que dedicam suas vidas para lutar por uma educação pública democrática e libertadora.

A todas que seguem contribuindo para minha formação enquanto educadora e educanda.

A todas meninas e mulheres que cotidianamente me inspiram a seguir acreditando nos meus sonhos.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento: 88887.313941/2019-00.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Deborah e Rubem, pelo amor, pelo carinho e pela força incondicionais em todos os momentos de minha vida. Vocês sempre estiveram ao meu lado e não duvidaram em nenhum instante de que seria possível eu chegar até aqui.

Ao meu irmão, Ilan, pelos momentos de cuidado na forma de leveza e risadas compartilhadas virtual ou presencialmente. Seguiremos sempre juntos nessa trajetória de vida, irmão!

À minha orientadora, Luciana Szymanski, pelo auxílio, pelo acolhimento e pela parceria durante todo este processo. Meu agradecimento pelo saber compartilhado e minha admiração pela prática de uma pesquisa comprometida política e socialmente.

Aos meus parceiros do grupo de pesquisa ECOFAM, por tudo aquilo que vivemos e aprendemos coletivamente nesses dois anos, em especial a Fernanda, Rodrigo, Cynthia e Felipe pelo apoio, pela troca e pela amizade nos momentos de alegria ou de desespero.

Às educadoras, coordenadoras, gestoras e funcionárias da Associação e dos equipamentos que protagonizaram a realização desta pesquisa e concretização do PPP-P.

Às professoras Fabíola Freire e Barbara Cabral, por aceitarem o convite para participar do meu exame de qualificação e contribuir com seus olhares atenciosos e generosos.

Às minhas amigas-irmãs Bruna, Adriana, Ariela e Rafaela, pelo afeto que se traduz em risada, intimidade, conforto e apoio. Vocês são um grande presente que trago desde a infância e que levarei até o final da vida! Amo vocês.

Às minhas grandes amigas da graduação, Carolina e Gabriela, pelo carinho e pela compreensão. Nossas trocas sempre são muito potentes e inspiradoras. Obrigada pela linda relação que criamos ao longo desses anos.

A Laiz, pela escuta atenta e tranquilizadora nos momentos mais difíceis e desafiadores desta jornada existencial.

Ao movimento juvenil judaico Habonim Dror e a todas as preciosas relações que criei durante os anos de ativismo, em especial a Ariela, André, Daniela, Sônia e Beatriz. Foi nesse espaço que aprendi que trabalhar como educadora e com processos coletivos seria um projeto de vida.

Aos meus avós, que já não estão mais entre nós em vida, mas que deixam entre nós suas histórias e boas memórias. À minha avó Rosa Duek z'l, que nos deixou tão repentinamente, mas que a força do seu amor sempre reverberará em meu coração. Ao meu avô Moysés Duek

z'l, pela inspiração de seu trabalho em prol da educação dentro da comunidade judaica carioca. E ao meu avô Simon Jules Moskal z'l, pela mensagem de força e de superação das dores de sua trajetória.

Aos profissionais e às professoras do PED, em especial ao Edson, pela paciência com os meus incontáveis questionamentos.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Ao PIPEQ, pela ajuda de custo para o financiamento da diagramação e da impressão do PPP-P para a comunidade.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia
tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
[...]*

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

DUEK, Natasha. **Construindo um Projeto Político-Pedagógico-Participativo**: um olhar fenomenológico. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta pesquisa tem como tema a apresentação do processo de construção e implementação de um projeto político-pedagógico-participativo (PPP-P), elaborado por meio de uma parceria entre o grupo de pesquisa “Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade” (ECOFAM) e a Associação “A. P.”. O projeto foi desenvolvido considerando a demanda de três equipamentos (dois Centros de Educação Infantil – CEIs e um Centro da Criança e do Adolescente – CCA) no território da Brasilândia, na cidade de São Paulo, e a pergunta que o norteou foi: “Como se pode construir um projeto político-pedagógico-participativo (PPP-P)?”. A pesquisa teve como objetivo principal compreender como se deu o processo gestado durante dois anos, contando com a participação de pesquisadores do grupo de pesquisa mencionado e constituindo o que chamamos de uma relação colaborativa e participativa entre universidade e comunidade. Assim, elaborado a muitas mãos, o trabalho nasce de uma tentativa de construção coletiva para um projeto político-pedagógico (PPP) para as instituições. O processo foi realizado no território com a participação e o protagonismo de gestoras/es, coordenadoras/es, educadoras/es, educandas/os e técnicas dos equipamentos. Diante do pedido/proposta, ocorreram encontros reflexivos com as/os protagonistas dos três equipamentos e pesquisadoras, sistematizados em “constelações” cujos temas apontaram para uma sensação de pertencimento, de proximidade com o documento que rege o cotidiano das instituições, de orgulho e de vivências de horizontalidade com atoras/es da comunidade. O resultado demonstra que o processo de construção de um PPP pode ser uma potente experiência de trocas de saberes entre as/os diversas/os protagonistas do campo e entre a universidade e comunidade.

Palavras-chave: Fenomenologia. Projeto político-pedagógico-participativo. Práticas educativas. Pesquisa dialógica.

ABSTRACT

DUEK, Natasha. **Building a Participative Political-Pedagogical Project:** a phenomenologic perspective. 194 f. Dissertation (Masters in Education: Educational Psychology) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This study has as its main theme the presentation of the process of constructing and implementing of a Participative Political-Pedagogical Project, stemming from a partnership between the “Educational Practices and Psychoeducational Attention on School, Family and Community” – ECOFAM and the “A.P.” Association. The Project was developed through the demands of three separate equipment (two Centers for Children’s Education – CEI – and one Centre for Children and Teenagers – CCA) on the Brasilândia territory, and the question that lead it was: “How can a Participative Political-Pedagogical Project (PPP-P) be built?”. Its main objective was to understand how this two-years in the making Project came to be, counting with the participation of the researcher from the previously mentioned Research Group and constituting what we call a collaborative and participative relation between university and community. Thus, written by many hands, this study is born out of an attempt of collective building of a Political-Pedagogical Project for institutions. The entire process happened in the territory with the participation and protagonism of the equipment’s managers, coordinators, educators and technicians. In view of the request/proposal, several reflexive meetings took place between the researcher and the workers from the three equipment, which were later systematized in “constellations” of which the themes pointed to a feeling of belonging, of a proximity to the document that rules the day to day of the institutions, of pride and of horizontal experiences with the community’s actors and actresses. The result shows that the process of building a PPP may be a potent experience of sharing knowledge between the several protagonists of the field and between university and community.

Key Words: Phenomenology. Political-Pedagogical Project. Educational Practices. Dialogical Research.

SUMÁRIO

CONSTRUINDO UMA TRAJETÓRIA.....	11
1 O QUE É UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO?.....	17
1.1 ASPECTOS SEMÂNTICOS	17
1.2 ASPECTOS LEGAIS	20
2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO POSICIONAMENTO E RESISTÊNCIA: JUSTIFICANDO O NOSSO PROBLEMA DE PESQUISA	22
2.1 UM QUARTO “P”: A CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DE UM PPP.....	25
2.2 INICIATIVAS ANTERIORES: POSSÍVEIS INSPIRAÇÕES	27
3 POR QUE NOSSA EXPERIÊNCIA É PARTICIPATIVA? ASPECTOS RELATIVOS AO MÉTODO.....	34
3.1 POIS SE TRATA DE UMA PARCERIA.....	34
3.2 POIS OCORRE EM PARCERIA COM UM TERRITÓRIO: BRASILÂNDIA.....	39
3.3 POIS SE TRATA DE UMA PESQUISA QUALITATIVA FENOMENOLÓGICA	46
3.4 POIS SEUS PROCEDIMENTOS NASCEM E SE DESENVOLVEM NO PROCESSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PROCEDIMENTOS PARTICIPATIVOS	49
3.4.1 Procedimentos participativos	51
3.5 POIS, COMO OS PROCEDIMENTOS NASCEM DO PROCESSO, A ANÁLISE TAMBÉM É PROCESSUAL: O ENCONTRO DE FECHAMENTO ENQUANTO ANÁLISE DO PROCESSO EM SI.....	62
4 CONSTELANDO E COSTURANDO OS SENTIDOS	65
4.1 <i>REALMENTE ESTÁ A NOSSA CARA, NÉ?:</i> A RESPEITO DO PERTENCER	68
4.2 <i>A GENTE FOI PERSISTENTE:</i> CONQUISTAS DE UM COLETIVO	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AMARRANDO OS FIOS	78
REFERENCIAS	82
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DO ENCONTRO DE FINALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-PARTICIPATIVO	87
APÊNDICE B – QUADRO DAS UNIDADES DE SENTIDO	105

ANEXO A – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-PARTICIPATIVO	
“ASSOCIAÇÃO AMIGOS DE PIANORO”	114
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	191
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	192

CONSTRUINDO UMA TRAJETÓRIA

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões.

(Paulo Freire, 1967)

Trago nessa epígrafe a opção de uma posição ético-política. Posição que se encontra na contramão do atual contexto brasileiro. Uma epígrafe de ontem e de hoje que diz respeito a uma proposta de construção de uma Educação libertadora – ou talvez, no tempo em que vivemos, “subversiva”. E procuro criar, a partir dessa educação dialógica, a criticidade e a abertura de quem desejo continuamente ser. Também escrevo em itálico propositalmente, na tentativa de inclinar-me sobre a temática desta pesquisa que, por sua vez, se entrelaça intimamente com os caminhos da minha própria história.

Venho, neste memorial, revisitar minhas experiências e recriar memórias que são de muito apreço e que fazem uma breve apresentação daquilo que sou hoje. Começo, então, contando de onde vim e por que questões que dizem respeito à Educação me constituem desde a adolescência, muito antes de ingressar na graduação e antes mesmo de compreender que me interessava pela atuação profissional na área da psicologia.

Quando criança, ingressei em um movimento juvenil progressista dentro da comunidade judaica de São Paulo, o “Habonim Dror” ou “Construtores da Liberdade” (tradução livre). Trata-se de um espaço de educação não formal em que jovens, a partir dos 15 anos, se capacitam para educar crianças por meio de atividades lúdicas e reflexivas. Por se tratar de um espaço educativo, diversos temas relacionados à pedagogia e à psicologia eram constantemente debatidos e colocados em prática durante nossas atividades com as crianças.

Estudávamos autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky e Janusz Korczak a fim de adquirirmos diferentes ferramentas práticas na área da educação e do desenvolvimento infantil. Alguns desses teóricos, em suas obras, referem-se a aspectos importantes a respeito de práticas dialógicas e democráticas de educação, pautas muito presentes no dia a dia do movimento. Também, como parte formadora desse processo, vivi em Israel por um ano em 2012.

Morando distante de casa e vivendo experiências profundas e valiosas, tive uma vivência transformadora: passei dois meses trabalhando em um abrigo para mulheres e crianças em situação de violência doméstica. Fui responsável pelas crianças de até 5 anos de idade. Minha tarefa, junto a duas companheiras de trabalho, era planejar atividades lúdicas para tais crianças em algumas tardes durante a semana. Foi o primeiro grande desafio da minha vida enquanto jovem educadora. Como poderia me comunicar com aquelas crianças sem falar a mesma língua que elas? Como criaria atividades que pudessem significar algo para além de um momento lúdico? As perguntas eram muitas e os desafios também. Hoje percebo que a resposta estava no afeto de uma palavra compreendida, de um olhar simpático ou de um abraço sincero.

A experiência que relato me trouxe uma compreensão de que a psicologia era o meu lugar. Ingressei na graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2014 e, logo no primeiro ano de curso, desenvolvi um grande interesse no pensamento da fenomenologia existencial, proposta por Martin Heidegger em sua obra “Ser e Tempo” (1927). Especificamente, tive grande ímpeto pela pesquisa na abordagem que possui como grande norte a busca do fenômeno sem uma resposta apriorística. Como quer Critelli (2006, p. 27):

[...] podemos dizer que investigar é sempre colocar em andamento uma interrogação. É perguntar. Não se sai em busca da compreensão de um fenômeno tentando aplicar sobre ele uma resposta já sabida sobre ele mesmo. Investigar não é, assim, uma aplicação sobre o real do que já se sabe a seu respeito. Ao contrário, é a ele que perguntamos o que queremos saber dele mesmo.

Essa afinação permanece até a atualidade, após finalizar a graduação. Durante minha trajetória na PUC-SP busquei sempre me manter próxima aos assuntos que envolvessem o tema da educação através de aulas eletivas, cursos de extensão dentro e fora da universidade, participação em um grupo de iniciação científica e estágios na área.

No ano de 2017, durante seis meses, no núcleo de Educação do quarto ano da graduação, atuei na Escola Estadual Professora Flora Stella, em Carapicuíba, São Paulo. O objetivo, nesse estágio, foi de instalar nessa instituição tradicional um dispositivo dialógico das escolas democráticas: as assembleias de classe. Essa foi a primeira oportunidade que tive de atuar no contexto de sala de aula e na escola pública sob a perspectiva do olhar da psicologia e da abordagem da fenomenologia.

Ao final do primeiro semestre de 2018, iniciei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Optei por realizar uma pesquisa prático-qualitativa que, novamente, permaneceu na mesma direção de debruçar-me sobre a área da Educação por meio do olhar da fenomenologia existencial. O objetivo da pesquisa foi a compreensão dos sentidos atribuídos por uma jovem que realizou a transição do Ensino Fundamental II, em um modelo de escola democrática, para o Ensino Médio em uma escola tradicional.¹

Também considero importante mencionar a atuação em um Centro de Educação Infantil (CEI) na região do Campo Limpo, durante o ano de 2018, como estágio interventivo do quinto ano também da graduação. Tal estágio levou em conta a atuação institucional do psicólogo, a coordenação de grupos operativos com as educadoras e atuação direta com crianças de 1 a 4 anos de idade. Novamente, pude atuar em um equipamento do sistema educacional, porém em uma parceria público-privada.

Além disso, realizei uma pesquisa como integrante do grupo de iniciação científica do grupo de pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Família e Comunidade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (ECOFAM).² Por tratar-se de uma pesquisa participativa, estive durante um semestre em campo, em um Centro da Criança e do Adolescente (CCA) no território da Brasilândia desenvolvendo atividades reflexivas e grupais a respeito da inserção da literatura no contexto de educação não formal. No segundo semestre (primeiro semestre de 2018), obtive fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na modalidade “Bolsa de Formação de Pesquisador de Iniciação Científica”. Essa iniciação científica me trouxe a oportunidade de estar mais próxima do território da Brasilândia e de me aproximar da instituição parceira. Durante a pesquisa realizada no período da graduação, surgiram inquietações relativas a questões de nível institucional, ou seja, demandas que poderiam ser trabalhadas de uma forma que abrangesse mais atores dentro da instituição.

¹ O trabalho ocupou-se de situar o leitor em três aspectos: o que são escolas democráticas; o que a literatura aborda a respeito da transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio; e possíveis interlocuções entre a fenomenologia existencial e posicionamentos de uma escola democrática. Depois disso, realizou-se uma pesquisa qualitativa orientada pelo método fenomenológico de investigação, mais especificamente pela Fenomenologia Hermenêutica apresentada por Martin Heidegger (1889-1976) na sua ontologia fundamental *Ser e tempo* (1927), considerando o método de entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2001).

² A pesquisa desenvolvida, “Literatura, infância e adolescência: o lugar da contação de histórias em um centro da criança e do adolescente”, faz parte de um projeto “guarda-chuva” denominado “Infância e adolescência em foco na pesquisa interventiva e de base fenomenológica: estreitando o diálogo entre Universidade e Comunidade”, criado em 2016 com previsão de término para 2018.

Ingressando no mestrado de Psicologia da Educação e, então, integrando o grupo da ECOFAM, como mestranda, pude conhecer com mais profundidade a Associação em que já havia trabalhado durante a minha iniciação científica. Essa Associação é parceira do grupo de pesquisa ECOFAM e é composta por dois Centro de Educação Infantil (CEIs) e por um Centro da Criança e do Adolescente (CCA) na região da Brasilândia, em São Paulo. Coincidindo com a minha entrada no grupo, a Associação parceira apresentava uma nova demanda: a construção de um projeto político-pedagógico-participativo (PPP-P)³. A instituição trouxe a necessidade da reformulação do PPP-P para que este estivesse afinado com a proposta atual da Associação e que pudesse ser um documento vivo e construído com representatividade. Esse processo, desde o primeiro momento, foi realizado por meio do diálogo da academia com representantes do território em encontros na universidade e nos equipamentos, com uma abordagem horizontal e participativa.

Logo na primeira reunião com a equipe, desvelou-se a possibilidade de uma pesquisa que compreendesse as diversas etapas e os desafios dessa construção em andamento. Diversos questionamentos surgiram: quais caminhos podem ser pensados para elaborar conjuntamente um projeto político-pedagógico que atenda as demandas da instituição? É possível traduzir em um documento concepções norteadoras do trabalho ali desenvolvido? Como engajar as educadoras, a gestão e a comunidade nessa elaboração?

Ao longo dos encontros, os questionamentos dos trabalhadores da Associação e de colegas do grupo de pesquisa passaram a habitar em mim. Seus questionamentos passaram a me trazer novas ideias e pensamentos, caracterizando o conceito da pesquisa dialógica. É importante ressaltar que o problema de pesquisa nunca anda sozinho e isolado do mundo, está sempre localizado em um espaço, tempo e posicionamento ético-político. A construção de uma pergunta a ser respondida é sempre uma “coconstrução”.

Nessa direção, após diversas conversas e trocas com colegas acadêmicas, foi possível chegar à pergunta desta pesquisa: “Como se pode construir um projeto político-pedagógico-participativo (PPP-P)?”, respondida a partir do olhar fenomenológico. Tal pergunta busca compreender diferentes aspectos envolvidos na construção de um projeto político-pedagógico-participativo, pois pensar em PPP-P é pensar em um diálogo horizontal e agregador.

³ O termo “projeto político-pedagógico-participativo”, ligado com dois hifens, surgiu ao longo dos estudos do grupo de pesquisa a respeito da temática. O objetivo é apresentar a união proposital da palavra “participativo” ao restante dos “Ps”, indicando a sua relevância na construção do processo.

A tentativa da presente pesquisa foi, portanto, acompanhar o processo de criação do documento e o investimento humano de seus profissionais, como também construí-lo em conjunto com a Associação parceira, apontando possíveis caminhos e contribuições para que o PPP-P seja parte viva da instituição e de seus equipamentos.

Nesse sentido, o pensamento fenomenológico pode trazer contribuições fundamentais e originais para compor esta dissertação. O método investigativo presente na abordagem, apresentado por Critelli (2006), aponta para a empreitada desta pesquisa interventiva. Com base em um pensamento que possui o olhar diferenciado do usual do mundo da técnica e na contramão das pesquisas generalistas, a investigação busca na especificidade o desvelamento do fenômeno, apresentando uma nova compreensão de educar e qual deve ser o vislumbre do Projeto Político-Pedagógico de uma instituição.

Faz-se necessário, assim, esclarecer ao leitor o objetivo geral e os objetivos específicos da presente pesquisa. O objetivo geral é compreender como pode ocorrer o processo de elaboração de um documento como o Projeto Político-Pedagógico colocando como central a participação democrática das instituições. E são objetivos específicos: a cocriação do documento para as instituições; a discussão, com base na literatura disponível, sobre a importância da elaboração dialógica, coletiva e processual desse documento; e a elaboração de possibilidades de continuidade do processo político-pedagógico da instituição.

A seguir, apresento o que é um Projeto Político-Pedagógico (capítulo 1), considerando os aspectos semânticos (seção 1.1) e legais (seção 1.2) para sua constituição e implementação no cenário da educação no Brasil. Em seguida, justifico sua importância institucional (capítulo 2), o sentido da construção participativa (“o quarto P”) de um Projeto Político-Pedagógico coerente com a posição ético-política educacional da instituição (seção 2.1) e possíveis inspirações a partir de pesquisas anteriores com propostas semelhantes a esta (seção 2.2). O trabalho, então, segue com o método que vem com o objetivo de responder à pergunta apresentada no título do capítulo: “Por que nossa experiência é participativa?” (capítulo 3); e cada subtítulo é uma tentativa de resposta e diálogo com essa grande pergunta que se apresenta no método, mas que, por sua vez, também é uma das perguntas centrais desta pesquisa que visa compreender como se pode construir um projeto político-pedagógico-participativo. Cada um destas seções apresenta a tentativa de responder à pergunta explicitada acima: como vem sendo construída a parceria da Universidade-Território (seção 3.1); uma breve caracterização do território da Brasilândia, em São Paulo (seção 3.2); as origens do olhar fenomenológico para a pesquisa qualitativa (seção 3.3); possíveis caminhos para se pensar a pesquisa prática e participativa e as fases que dela originaram (seção 3.4), como

também os procedimentos utilizados por nós (seção 3.4.1); e, finalmente, como se pensa uma análise de um processo que se dá durante o próprio processo de construção (seção 3.5).

Durante a elaboração desta pesquisa fomos, enquanto humanidade, atravessadas pela pandemia da COVID-19, e não é possível seguir esta escrita sem que ela fosse devidamente mencionada. Faz-se urgente e necessário que a nova conjuntura mundial, e principalmente a brasileira, seja levada em consideração, pois nos obriga a pensar em novas maneiras de coabitar e de conviver no novo mundo que se desvela. Nesse sentido, a pandemia nos permitiu olhar para o território em questão, a Brasilândia, de forma privilegiada. É possível perceber, ainda mais, como as desigualdades se acentuam durante uma crise sem precedentes, como a atual. Por isso, entendemos a urgência de acrescentar, na seção 3.2 do método que retrata o território, como a COVID-19 tem impactado a população dessa região.

Aquilo que apresentamos como “resultados”(capítulo 4), que é o que entendemos como o que se revelou nas narrativas, veio à tona com o “encontro reflexivo de fechamento”, que retomou o processo desde o seu início na tentativa de compreender o que ele significou para os participantes. Esse encontro buscou compreender se as demandas levantadas pela comunidade educativa da Associação parceira (educadoras, educandas/os, gestoras/es e famílias) foram contempladas. O resultado, nesse sentido, é o processo participativo como um todo, organizado por narrativas que surgiram no último encontro, de cunho avaliativo, como também o documento propriamente dito. A discussão (capítulo 4) desta pesquisa, que aparece junto aos “resultados”, se deu por meio da formação das Constelações (SZYMANSKI; SZYMANSKI; FACHIM, 2019) nas seções 4.1 e 4.2, desveladas na transcrição do “encontro reflexivo de fechamento”, sempre retornando à questão: “Como se pode construir um projeto político-pedagógico-participativo?”.

Por fim, nas considerações finais (capítulo 5) são costurados os principais sentidos encontrados ao longo desta trajetória, assim como a retomada da relação da pesquisa com o pensamento fenomenológico. Também são expostos alguns desdobramentos proporcionados por esta experiência para os equipamentos e comunidade.

Após esta breve trajetória da minha vida pessoal e que, sem coincidência, entrelaça-se com a própria pesquisa, convido a todas e todos para percorrer os capítulos desta dissertação. Que possam compreender, assim como eu, o projeto político-pedagógico como um movimento contínuo e na constante busca por novos caminhos.

1 O QUE É UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO?

O projeto político-pedagógico recebe diferentes nomeações. A depender da instituição de ensino, ele pode aparecer com o nome de “Projeto Educativo”, “Proposta Curricular”, “Projeto Pedagógico”, entre outros. Ao longo do texto, optamos por utilizar a denominação “projeto político-pedagógico (PPP)” e “projeto político-pedagógico-participativo (PPP-P)”, considerando um posicionamento ético-político que se desvela ao longo dos capítulos.

Optamos por iniciar este capítulo trazendo definições semânticas e legais sobre o que é um Projeto Político-Pedagógico, pois entendemos que tais concepções podem auxiliar no processo de compreensão do que se deseja conhecer com base em diferentes perspectivas.

1.1 ASPECTOS SEMÂNTICOS

Este subcapítulo busca desmembrar a expressão “projeto político-pedagógico”, a fim de discutir o significado que cada uma dessas palavras traz conjunta e individualmente dentro do ambiente educacional.

A palavra “projeto”, no sentido etimológico, vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para diante: plano, intento, desígnio” (FERREIRA, 1975). Em outras palavras, é a possibilidade de construção de uma meta conjunta para toda a instituição educacional que aponta para uma ou mais direções. Nas palavras de Rios (1982, p. 74):

Ao organizarmos os projetos de nossas escolas, planejamos o trabalho que temos intenção de realizar, lançamo-nos para diante, olhamos para a frente. Projetar-se é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro - no presente. O futuro é o que viveremos como presente, quando ele chegar. E que já está presente, no projeto que dele fazemos.

Rios (1982) traz a compreensão de que o ato de projetar é escolher um propósito para o futuro, escolher como colocar em prática o que se almeja. A autora ainda acrescenta: “Quando se projeta, tem-se sempre em mente um ideal” (RIOS, 1982, p. 74), porém complementa explicando que, ao considerar esse ideal, também é necessário compreender a escola do presente, para que se possa construir a escola do futuro. Propõe, ainda, um verdadeiro confronto entre o que se tem e o que se quer e precisa construir (RIOS, 1982).

Fazendo coro às palavras de Rios, Gadotti (1999, p. 2), afirma: “O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade”. Tais autores fazem um convite a todos que se propõem a pensar educação nas instituições educacionais: de ousarem a pensar em uma proposta de escola que confronte o modo de funcionar já instituído anteriormente.

Nessa mesma direção, Veiga (2013, p. 13) aponta para o compromisso de elaborar um Projeto Político-Pedagógico em uma instituição:

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

Veiga (2013), ao ressaltar a importância do aspecto político de um projeto pedagógico educacional, deixa explícita a compreensão de que o compromisso político e a educação não podem andar apartados, já que as escolhas presentes no ambientes educacionais são, sobretudo, escolhas políticas. A intencionalidade política revela-se desde a composição de um currículo pedagógico até a disposição dos espaços físicos.

Para Lafer (2016, p. 21), “o campo da Política é o do diálogo no plural que surge no espaço da palavra e da ação – o mundo público – cuja existência permite o aparecimento da liberdade”. Ou seja, é na articulação coletiva (ou do mundo público) que se constrói a política. O trecho mencionado é do prólogo que Lafer escreveu para um livro de Hannah Arendt (1906-1975), influente filósofa europeia do século XX que aborda em suas obras a temática da Educação e outros diversos aspectos relativos a Política e Totalitarismo. Hannah Arendt (2010, p. 8) aponta: “Embora todos os aspectos da condição humana tenham relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam*⁴ – de toda vida política”. Nesse sentido, compreendendo as palavras de Arendt, é a partir do mundo público e da pluralidade que é possível a política.

Torres (2007, p. 236), interpretando as palavras arendtianas aponta a elaboração de um projeto como uma “ação em comum acordo, ação em conjunto, sendo reflexo da condição plural do homem. O trecho explicita o caráter de acordo institucional de um PPP, sendo uma ação que

⁴ Grifos da autora.

busca uma combinação de múltiplas ideias e opiniões, portanto, representante das diversas vozes institucionais.

Em contrapartida, como Saviani (1983) cautelosamente aponta, a dimensão política de um PPP se cumpre à medida que ela se realiza enquanto prática pedagógica, pois o exercício político se dá durante sua discussão, elaboração e esforço coletivo de se fazer presente e coerente no cotidiano institucional.

Uma das definições de pedagogia, de acordo com Ferreira (1975, p. 1290), é: “[...] O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais”. Tal definição aponta a não neutralidade na escolha desses processos e técnicas.

Nessa direção, ainda pensando na relação entre os aspectos políticos e pedagógicos, Marques (1993, p. 9) é claro ao afirmar que “[...] a intencionalidade política traduzida em proposta pedagógica não é apenas constatativa ou descritiva, mas é constitutiva do ser da escola, que se define, assim, em sua especificidade e identidade [...]”. Além disso, ao apresentar a intencionalidade política como aspecto inseparável de um projeto pedagógico, o autor marca um posicionamento ético-político do lugar da educação. No mais, ele compreende a pedagogia como entendimento compartilhado pelas(os) formadoras(es) e educadoras(es) e que deve seguir determinada direção política que vincule essas práticas educativas a uma segura condução teórica. Marques argumenta que na base de uma proposta pedagógica deve haver a discussão de aspectos éticos e de formação em direitos humanos como enfrentamento prático, pois considera primordial a definição de qual cidadão a educação pretende formar (MARQUES, 1993).

Marques (1993, p. 9) também assinala que alguns questionamentos são necessários para pensar na base da proposta pedagógica de uma escola:

Quer a escola uma sociedade solidária constituída por cidadãos cooperativos, ou deseja ela uma sociedade competitiva, onde os homens se atropelam uns aos outros em busca do êxito de suas pretensões particulares?
Busca a escola o predomínio da identidade de cada um, da criatividade, da diversidade, do convívio na pluralidade das preferências, das escolhas, das oportunidades? Ou prefere ela uma sociedade uniformizada sob o império de uma só maneira de viver e de uma única vontade?

Esses questionamentos pertencem à concepção de que a escola é um espaço onde se deve conceber um projeto de cidadania e sociedade. É, portanto, um espaço que dialoga com o mundo a fim de desenvolver criticidade e pensamento autônomo questionador. Veiga (2013, p.

13) corrobora essa ideia ao afirmar que: “Neste sentido é que deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”.

1.2 ASPECTOS LEGAIS

Este subcapítulo busca apontar aspectos na presente legislação brasileira que pretendem assegurar que haja a elaboração e efetivação de um projeto político-pedagógico.

A década de 1980 foi marcada pela redemocratização no Brasil, após o período da ditadura militar (1964-1985). Nesse contexto, em 1988, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública iniciou esforços para a instituição de uma gestão democrática no ensino público, garantindo autonomia a cada instituição de ensino. Existia uma necessidade latente de que as escolas se adaptassem à nova realidade que surgia. Assim, na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, p. 112), aparece a primeira menção à autonomia, gestão democrática e liberdade:

Art. 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, 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;

[...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei

Alguns anos depois da promulgação da Constituição Federal, passa ser obrigatória a presença de um projeto político-pedagógico em todos os estabelecimentos de ensino. Tal obrigatoriedade acontece, em 1996, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996, p. 14), é clara ao citar, no Art. 12 que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Afirma-se, assim, que todos os estabelecimentos de ensino devem garantir a existência de um projeto norteador da proposta pedagógica institucional. Ademais, a LDB complementa, em seu Art. 14, que:

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. (BRASIL, 1996, p. 15)

O trecho retirado diretamente do documento produzido pelo Governo Federal esclarece também que o projeto pedagógico da escola deve ser elaborado com a participação coletiva de profissionais e da comunidade escolar.

Ainda, nesse mesmo caminho, é possível citar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) como documento de ancoragem para a proposição de um PPP: “O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social” (MEC, 2013, p. 47). A DCNEB aponta como essencial a garantia do exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola ou qualquer instituição educacional, sempre circunscrita no que é previsto nas leis e diretrizes produzidas nacionalmente. O documento também aponta que:

O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes. (MEC, 2013, p. 47)

O fragmento deixa explícito o caráter central de um PPP ao ser considerado uma força central no processo participativo e conciliador dentro da instituição. Ou seja, é também um documento em que se registra o resultado do processo de negociação estabelecido pelos atores institucionais (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local).

2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO POSICIONAMENTO E RESISTÊNCIA: JUSTIFICANDO O NOSSO PROBLEMA DE PESQUISA

O projeto político-pedagógico (PPP) é um documento instrumental que reflete a proposta educacional de uma escola ou instituição educativa. É por meio dele que a comunidade escolar pode estabelecer seus objetivos e desenvolver um trabalho com seus atendidos, funcionários e/ou comunidade educativa. Por isso, pensar em PPP é entender o espaço educativo alicerçado nos conceitos de autonomia e transparência, que serão mais bem explorados a seguir.

Segundo Neves (2013), a autonomia da escola é um tema que vem ganhando notoriedade e importância na dinâmica de organizações públicas e privadas em várias partes do mundo. A autora afirma que “sua aceitação implica uma ruptura no modo tradicional de compreender e atuar na realidade. A autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino” (NEVES, 2013, p. 96).

Pensando especificamente no contexto brasileiro, é preciso considerar suas dimensões continentais e multifacetadas, a fim de que a escola corresponda verdadeiramente aos desejos e às necessidades nas diversas regiões do país. Neves (2013, p. 99) aponta que a autonomia da escola, portanto, “justifica-se no respeito à diversidade e à riqueza das culturas brasileiras, na superação das marcantes desigualdades locais e regionais e na abertura à participação”.

É importante, contudo, explicar que autonomia, nesse caso, não significa que a instituição educativa não deva obedecer a diretrizes gerais. Uma vez que a instituição está inserida em um sistema nacional, é esperado que ela seja regida por leis comuns a esse sistema. Porém, o que aqui se defende é a possibilidade de a comunidade escolar/educativa ter direito a leis próprias e autônomas que não se oponham às diretrizes nacionais, pois essa autonomia é um exercício de democratização do espaço público. Neves (2013, p. 99) elucida:

A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer e [...], ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática.

Essa afirmação de Neves é de extrema importância, uma vez que a autora se posiciona a favor da participação da família no ambiente escolar para que os processos autônomos de fato ocorram democrática e comunitariamente, ganhando também o caráter de transparência. A transparência dá-se na participação e/ou no acompanhamento do processo e possibilita que os

diferentes grupos que participam de uma comunidade escolar possam concordar ou discordar do que é proposto e implementado. Segundo Gemerasca e Gandin (2004, p. 38), “[...] ao se optar pelo Planejamento Participativo precisamos ter clareza que quanto mais abertura dermos no sentido de garantir a participação das pessoas, maior transparência e credibilidade terá o processo de planejamento”.

Considerando os argumentos apresentados até este momento da pesquisa, explicitamos a importância, a obrigatoriedade e as vantagens da construção de um PPP. Posto isso, é fundamental buscarmos entender se existem projetos e incentivos do Estado para a construção, o estabelecimento e a revisão desse documento. Essa é a breve revisão que é proposta a seguir.

A preocupação com a discussão a respeito da construção de um PPP para toda e qualquer comunidade escolar passou a ser obrigatória, como já citado anteriormente, com a oficialização da LBD. Assim, em 1998, o Governo Federal, em parceria com o Instituto Paulo Freire, produz um documento que nasce aliado aos ideais de democracia e gestão democrática na escola. O documento considera que:

[...] o projeto político-pedagógico da escola é uma tarefa dela mesma, um processo que se constrói constantemente e se orienta com intencionalidade explícita, porque é prática educativa. Construí-lo significa ver e assumir a educação como processo de ensino-aprendizagem, inserida no mundo da vida, de formação de convicções, de afetos, de motivações, de significações, de valores e de desejos. (BRASIL, 1998)

Apesar da compreensão da importância que um PPP apresenta para nortear os caminhos institucionais educacionais para dentro e para fora de uma comunidade, ao longo dos últimos governos poucos programas de capacitação e formação docente foram efetivamente realizados a respeito dessa temática. O programa criado no final da década de 90 pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) chama-se Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) e tem como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focada no sucesso escolar do aluno.

Dentro desse programa, foram propostos diversos módulos, entre eles um caderno de estudos denominado “Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?”. Esse material aponta que: “O projeto pedagógico é o instrumento que possibilita à escola inovar sua prática pedagógica, na medida em que apresenta novos caminhos para as situações que precisam ser modificadas” (MARÇAL, 2001, p. 31). Ainda acrescenta sobre sua finalidade:

[...] o projeto pedagógico é concebido como o instrumento teórico-metodológico que a escola elabora, de forma participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar, da melhor maneira possível, sua função educativa. (MARÇAL, 2001, p. 31)

Ou seja, o PPP aponta o rumo que a escola deve tomar. Corresponde à tomada de decisões educacionais pelos vários atores que o concebem, executam e avaliam, sempre considerando a organização do trabalho escolar como um todo.

Hoje, indubitavelmente, vivemos um retrocesso na educação brasileira, retrocesso este que também pode ser percebido nos programas e projetos de incentivo nacionais relacionados à construção autônoma e democrática de projetos políticos-pedagógicos.⁵

Até o momento deste levantamento, o *site* do Ministério da Educação (MEC) oferecia um “Curso de Especialização em Gestão Escolar”. O MEC aponta que a formação contempla três eixos vinculados, a saber: o direito à Educação e a função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola; projeto político-pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar.⁶ Ainda, segundo *o site*, o curso é operado em uma estrutura descentralizada, sob responsabilidade de instituições públicas de ensino superior (IPES) que integram os estados do país, sob a coordenação da Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC) e em colaboração com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ao visitar a página do FNDE, o projeto aparece com o nome “Escola de Gestores”. Este tem por objetivo realizar a formação continuada de gestores escolares, por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização, a fim de desenvolver práticas de gestão democrática que contribuam para a aprendizagem efetiva dos estudantes e favoreçam o trabalho coletivo e a transparência na gestão escolar.⁷ Ainda na página, consta que a SEB é a secretaria gestora.

Buscando, então, mais informações na página do SEB⁸, não fica claro onde se encontra o curso, já que não há nenhuma menção direta a isso. Existem outros dois programas citados

⁵ Importante informar que, em uma primeira busca no ano de 2019, foi possível encontrar o material do programa no site do Consed. Em uma nova busca, em fevereiro de 2020, esse conteúdo já não estava mais presente no site. Mas ainda é possível encontrar o material didático disponível para *download* nos portais oficiais dos estados brasileiros.

⁶ Essas informações foram obtidas no site do Ministério da Educação, no link: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/14669-curso-de-especializacao-em-gestao-escolar>. Acesso em: 20 fev. 2020.

⁷ Essas informações foram obtidas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no link: <http://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/6423-escola-de-gestores>. Acesso em: 10 fev. 2020.

⁸ Essas informações foram obtidas no site do Ministério da Educação, no link: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>. Acesso em: 10 fev. 2020.

que trazem a temática da gestão: “Projeto Brasil Gestão” e “Projeto Forma Brasil – Gestão”. Ambos os projetos não citam o curso “Escola de Gestores” e não fazem menção aos objetivos descritos no portal do MEC, uma vez que estão galgados a objetivos técnicos e não críticos ou autorreflexivos.

Acessando a página da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível encontrar, no local destinado a “Tutoriais e Orientações”, um documento de duas páginas chamado “Orientações para revisão dos Projetos Pedagógicos (PPS), à luz dos novos currículos” e uma apresentação de *slides* intitulada “Dia de discussão do Projeto Pedagógico”.

Assim, por meio dessa busca breve, não é possível afirmar categoricamente que não existam projetos e programas direcionados à produção de um PPP; porém é possível apontar que existe uma dificuldade no acesso à informação a respeito desses programas/projetos pelo cidadão comum nas plataformas digitais. Com isso, fica claro que se, em outros governos, já não havia um investimento profundo na importância do PPP, o presente governo o enfraquece ainda mais.

Na contramão dessa perspectiva, o grupo de pesquisa ECOFAM (vide prefácio) coaduna com o posicionamento que vem sendo apresentado neste trabalho, acreditando que os processos democráticos, transparentes e participativos da elaboração desse documento são fundamentais e essenciais para a manutenção de uma democracia – que a cada dia mais se apresenta em risco – e construção de cidadãos críticos e atuantes na construção de uma sociedade mais justa e igual.

É dessa concepção que surge a parceria da presente pesquisa com uma associação localizada na região da Brasilândia (São Paulo) que trouxe a demanda, para o grupo de pesquisa ECOFAM, da necessidade de uma reelaboração conjunta e participativa de seu projeto político-pedagógico, que deveria envolver os dois Centros de Educação Infantil (CEI) e um Centro da Criança e do Adolescente (CCA).

2.1 UM QUARTO “P”: A CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DE UM PPP

A construção de um projeto político-pedagógico, em si mesmo, já enseja diversas questões e desafios, porém a participação coletiva nesse processo realça e estabelece um novo paradigma de ideal educacional: o diálogo relevante e transformador. Rios (1982, p. 75) faz um alerta:

Para elaborar um projeto é necessário, então, considerar criticamente – com clareza, profundidade e abrangência, repetimos – os limites e as possibilidades do contexto escolar, definindo os princípios norteadores da ação, determinando o que queremos conseguir, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho, designando tarefas para cada um dos sujeitos envolvidos e avaliando continuamente o processo e os resultados.

Tal processo de construção não é simples e exige um planejamento prévio. Segundo Falkembach (2013), devemos considerar o planejamento participativo como instrumento teórico-prático, na medida em que ele é capaz de facilitar a convergência entre o pensar e o agir de uma comunidade educativa. A autora entende, ainda, que refletir a respeito daqueles que participam do processo de construção do PPP é de suma importância, pois eles são

“[...] sujeitos que se reúnem numa prática intencionada, na qual têm oportunidade de combinar a experiência com a reflexão. Essa prática, em todo o seu curso vai sendo conscientemente organizada de modo a ser democrática; de modo a convidar à participação”. (FALKEMBACH, 2013, p. 136)

A proposta de um planejamento de um projeto político-pedagógico-participativo é o convite à ação prático-reflexiva que resulta em projetos e em organização social e comunitária (FALKEMBACH, 2013). Segundo Libâneo (2012), a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, pois permite o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. O autor entende que a participação proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

A fase inicial dessa construção apresenta-se como diagnóstico. A etimologia da palavra “diagnóstico” (LINS, 2007) vem do grego *diagnóstikós*, que, embora comumente seja relacionada a uma discussão médica para definir o estado de saúde de alguém, significa ser capaz de distinguir, de discernir. Falkembach (2013, p. 138) pontua: “O diagnóstico é o instrumento do processo que tem a capacidade de levantar [...] a temática a ser trabalhada como ação prático-reflexiva pelo planejamento participativo”. Acrescentaríamos somente, a possibilidade de existir mais de uma temática a ser trabalhada paralelamente – como o caso da presente pesquisa – em que existam diferentes demandas para a reestruturação do PPP. Esse momento é responsável por organizar informações, promover análises e sínteses de situações do cotidiano, a fim de dar base ao planejamento. “É a própria gravidez do plano. Gravidez coletiva de partos múltiplos, pois o diagnóstico não se esgota num só momento; percorre o

plano, que também não é um produto único, em todo o seu desenrolar” (FALKEMBACH, 2013).

2.2 INICIATIVAS ANTERIORES: POSSÍVEIS INSPIRAÇÕES

Revisando a literatura, foi possível identificarmos pesquisas que já trouxeram essa possibilidade de ação. Trazemos exemplos que consideramos relevantes para a discussão aqui proposta, como forma de inspiração para a pesquisa que aos poucos toma forma e se revela.

O primeiro artigo que trazemos é “Educação e Psicologia: a construção de um Projeto Político-Pedagógico emancipador” (PENTEADO; GUZZO, 2011). Esse texto discute a construção de um projeto político-pedagógico que visa à emancipação da comunidade atendida, a fim de refletir sobre as dificuldades e os limites do processo educativo. Foi baseado na pesquisa realizada na dissertação de mestrado de Penteado (2009), que utilizou como método uma análise documental e qualitativa da implantação de um projeto político-pedagógico emancipador em uma escola pública municipal de ensino fundamental – em uma zona periférica e com altos índices de violência –, buscando relacionar os dados de forma a proporcionar uma reflexão crítica.

No momento em que a pesquisa foi realizada, segundo as autoras, as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação apontavam para um caminho de mudanças efetivas no interior das escolas: “consideravam como prioridade a Educação como direito e a construção de um projeto pautado em uma escola participativa e democrática, com espaços coletivos instituídos para deliberações no âmbito da escola e onde as diversidades são respeitadas” (PENTEADO; GUZZO, 2011, p. 574).

No início da elaboração do novo PPP, a comunidade escolar passou por diversos entraves e conflitos internos entre alunos e professores. Com a tentativa de superar tais entraves, o coletivo da escola apontou a necessidade de estabelecer parcerias com profissionais que pudessem auxiliar a resolver os conflitos. Iniciou-se, então, uma parceria com o Centro de Saúde do bairro, com a Guarda Municipal, com os Núcleos de Assistência Social, com as outras escolas da região e com a Secretaria de Educação. Conjuntamente, chegaram ao seguinte diagnóstico: o tema da agressividade deveria ser central na elaboração do novo documento. Após os contatos iniciais, as diversas equipes passaram a se reunir mensalmente com o objetivo de planejar e avaliar ações que abordassem o assunto.

Penteado e Guzzo (2011) relatam que o Centro de Saúde passou a oferecer palestras a pais e alunos sobre questões da adolescência; as informações sobre os estudantes atendidos pelos diversos profissionais do Centro passaram a ser compartilhadas com a escola; a Guarda Municipal realizou palestras informativas e organizou atividades entre os alunos, buscando um relacionamento menos hostil entre as partes; os Núcleos de Assistência passaram a compartilhar as informações sobre os estudantes atendidos em comum com a escola e a planejar encaminhamentos conjuntos; e a equipe de psicologia iniciou o trabalho preventivo na formação dos professores, além de conversar com os educandos.

Após alguns anos do trabalho em parceria, o projeto extinguiu-se e não foi possível produzir um novo documento com o PPP. As pesquisadoras avaliam que, além das divergências que se apresentavam entre as equipes, o contexto político desse período, com a troca da gestão municipal, configurou-se como desmotivador do processo de construção coletiva de um projeto autônomo de escola, pois as propostas discutidas e pensadas pela equipe que construía o documento não eram contempladas pelas políticas estabelecidas (PENTEADO; GUZZO, 2011).

Apesar da ausência de produção física do documento pretendido, o artigo evidencia para o(a) leitor(a) como os efeitos de um processo coletivo e democrático de elaboração de um novo projeto educativo possuem repercussões no cotidiano de uma comunidade, em espaços que ultrapassam os muros da escola ou centros educativos. Tais efeitos não ocorrem tão somente após a finalização de um documento, pois este é parte do processo e não fim.

O artigo de Penteado e Guzzo (2011) é de extrema importância, pois deixa claro que a centralidade do projeto político-pedagógico não está no “documento físico”, e sim nos impactos do movimento do coletivo alinhado à comunidade local. O mesmo processo também se reflete na nossa experiência participativa, a qual descreveremos nos capítulos seguintes.

Já no artigo “A construção do projeto político pedagógico: contribuições da pesquisa-ação colaborativa”, Sarmiento e Casagrande (2015) analisaram o processo constitutivo do projeto político-pedagógico de uma Secretaria Municipal de Educação, situada no Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa enfatiza as contribuições da pesquisa-ação colaborativa nesse processo enquanto postura que alimenta o compromisso político, o pensamento crítico e as relações cooperativas. Além disso, também questiona a viabilidade da construção de um PPP sob a perspectiva da pesquisa-ação colaborativa e quais os possíveis ganhos de conhecimento para os participantes dessa construção.

A introdução do artigo ocupa-se em caracterizar a importância de um PPP em uma instituição educativa:

Projeto [Político-Pedagógico] condensa o ideário e as principais linhas norteadoras da ação educativa, explicitando as concepções de educação, de ser humano, de conhecimento e de práxis pedagógica que os atores envolvidos possuem. Podemos dizer que o PPP pode ser concebido como uma carta de intenções, de um determinado sistema ou rede de ensino, endereçada à comunidade externa. (SARMENTO; CASAGRANDE, 2015, p. 3)

Por isso, Sarmento e Casagrande (2015) entendem que a gestão educacional possui a tarefa de transformar as metas e os objetivos próprios da educação, decorrentes de uma política educacional específica, em ações educativas pautadas nesse documento que está em constante revisitação e mudança. As autoras apontam que o PPP deve ter três funções básicas: “1) Estabelecer princípios para orientar a práxis pedagógica; 2) Esclarecer as concepções teóricas que regem as ações pedagógicas e administrativas dos atores educacionais; 3) Ser um referencial à formação continuada dos educadores e gestores” (SARMENTO; CASAGRANDE, 2015, p. 4).

Em um segundo momento, as autoras, com o propósito de apresentar o método da pesquisa, citam Miranda e Resende (2006), cuja pesquisa caracteriza a pesquisa-ação dentro do contexto educacional. Miranda e Resende (2006) sustentam que “pesquisa-ação” é:

[...] uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática - que é constitutiva da educação – ela seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, pólos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último. (MIRANDA; RESENDE, 2016, p. 514 apud SARMENTO; CASAGRANDE, 2015, p. 7)

Miranda e Resende (2006), nesse sentido, evidenciam o caráter de engajamento com o real do método de investigação da pesquisa-ação, possibilitando um entendimento do ato de pesquisar dentro do ambiente educacional.

Sarmento e Casagrande (2015) passam, então, a descrever efetivamente os participantes do processo de revitalização do PPP, relatando que os protagonistas desse processo foram os profissionais da educação que atuam na Secretaria de Educação e que compõem as Diretorias de Educação Infantil, Diretoria Pedagógica, Diretoria de Ensino Fundamental e Diretoria de Educação Inclusiva. Tais profissionais foram os responsáveis por mobilizar as equipes diretivas

das escolas (direção, vice-direção, supervisão e orientação educacional) e os professores para a construção coletiva e participativa das principais políticas educacionais do município.

No estudo apresentado, três professoras e um professor compõem a equipe das diretorias. Todos possuíam formação em nível de especialização *lato sensu* e tinham entre 35 e 43 anos de idade. Como instrumentos, no decorrer do processo constitutivo do PPP, utilizaram para a coleta de dados: a análise documental; um questionário; os registros de observações dos encontros formativos realizadas no diário de campo e a entrevista semiestruturada.

Sarmiento e Casagrande, junto aos participantes da pesquisa, elaboraram quatro etapas para o processo de construção do novo PPP: 1) diagnóstico, reconhecimento e fortalecimento de identidade de grupo: ações diagnósticas foram postas em prática para viabilizar o processo de pesquisa diagnóstica que compunha essa primeira etapa; 2) planejamento das ações: a proposição de espaços formativos ganhou destaque nessa segunda etapa da pesquisa-ação colaborativa. O estudo teórico e a reflexão sobre a própria ação interferiram diretamente no modo de compreensão da educação e nos processos de ensino e de aprendizagem; 3) aplicação de estratégias de ação, processos de observação-registro e avaliação: foram realizados encontros formativos com os profissionais da Secretaria Municipal, considerando o planejado na etapa anterior. Também foram discutidos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa ação-colaborativa e revisitaram dispositivos legais orientadores da ação educativa na Educação Básica (Resoluções, Pareceres, Plano Nacional de Educação, entre outros); 4) reflexão e reorganização: nessa etapa ocorreu o processo de reelaboração das estratégias de ação, dando a continuidade do processo investigativo, seja aprofundando a temática central que originou o estudo, seja abrindo novas frentes temáticas. Nela os pesquisadores e os participantes revisitaram a análise, a interpretação e a elaboração de conclusões com base nos registros, documentos e arquivos produzidos durante as etapas anteriores. Esse momento foi dedicado a revisar todo o processo, procurando localizar os avanços, desafios, lacunas e limitações vivenciados.

As autoras e os participantes da pesquisa concluíram, ainda, que um projeto político-pedagógico construído coletivamente possui três funções básicas: integração, pois articula pressupostos teóricos e metodológicos para a formação do documento; atualização, porque é um instrumento em constante renovação que visa atender às demandas educacionais emergentes; estruturação, pois compõe a constituição e os princípios que fundamentam as ações educativas das escolas (SARMENTO; CASAGRANDE, 2015). Complementam indicando que a construção coletiva implica cuidar do papel desempenhado pela instituição escolar, para que seja claro e condizente; compreender os pressupostos legais vigentes; priorizar princípios e

objetivos coerentes com a história e a função social da instituição de ensino; garantir a participação qualificada do coletivo de atores da educação na redação do novo documento.

Por fim, é importante ressaltar o olhar das pesquisadoras para o processo de formação dos profissionais envolvidos durante a reestruturação do PPP. Assim, surgiram durante as diferentes etapas discussões sobre a necessidade de reflexão acerca de alguns conceitos, tais como: o sentido de investigação-formação; o conhecimento pedagógico; a educação como práxis e o protagonismo e a autonomia docente. As autoras esclarecem o que constitui esse espaço de formação:

[É] um espaço que congrega a possibilidade de que cada participante do processo de investigação-ação seja capaz de aprender, de construir e de reconstruir os componentes estruturais do próprio mundo, ressignificando experiências e conceitos e, ao mesmo tempo, constituindo um grupo que sonha e age conjuntamente em prol da construção de um projeto coletivo comum. (SARMENTO; CASAGRANDE, 2015, p. 15)

Esse modelo de pesquisa, nesse sentido, permitiu aos pesquisadores também, enquanto formadores, o protagonismo nos processos constitutivos do projeto político-pedagógico da instituição, mas também dos seus modos de efetivação no cotidiano de trabalho de forma individual e coletiva.

Existem outras pesquisas que apresentam a importância de se pensar em um PPP participativo e as possibilidades para a sua construção, por exemplo: Caetano e Silva (2017); Xavier e Szymanski (2015); Fernandes, Barros e Almeida (2016); e Bastos, Gonçalves e Alves (2018). Optamos por apresentar aqui aspectos de cada uma delas que merecem destaque e que, de alguma maneira, contribuem para o que esta pesquisa se propôs a refletir.

As pesquisas de Fernandes, Barros e Almeida (2016) e de Bastos, Gonçalves e Alves (2018) contribuem com aspectos relativos ao contexto institucional, procurando caminhos a fim de que a instituição possibilite a elaboração de um projeto participativo. Esses autores ressaltam a importância da construção de um norte com base em uma gestão democrática, que não seja de domínio exclusivo da pedagogia nem de “especialistas”. Apontam, ainda, para a importância de que possam ser expressos conflitos grupais e institucionais em meio a uma nova construção de projeto e também para a possibilidade de seu enfrentamento coletivo; do reconhecimento de possíveis entraves que se apresentem ao grupo; de que a definição do rumo do PPP seja construída processualmente por aqueles que o constroem e não impostos por outros.

Interessante ressaltar que ambas as pesquisas preocupam-se em marcar um posicionamento contrário a avaliações externas neoliberais que exigem das instituições

educacionais uma postura alienada e que visam à produtividade. Bastos, Gonçalves e Alves (2018, p. 33) afirmam categoricamente que:

Na atualidade, percebe-se o avanço das reformas educacionais na direção do controle escolar pela via da centralização e padronização dos processos de ensino e das avaliações de acordo com interesses das reformas privatistas e empresariais que destituem de poder tanto professores quanto alunos.

Essas pesquisas entendem que a elaboração autoral e participativa de um PPP é uma ação de resistência, na direção contrária àquela que grande parte dos espaços educacionais vêm sendo direcionados a realizarem, muitas vezes, por órgãos públicos, e que é baseada em modelos preexistentes e verticalizados de gestão. É a proposição de um fazer alienado que os afasta de um contexto institucional que contribua para a formação de cidadãos críticos, construtores e transformadores da sociedade.

Bastos, Gonçalves e Alves (2018) avaliam que a pesquisa, que acompanhou o processo de restituição de um PPP no Centro Cultural Piollin, localizado em João Pessoa, buscou ampliar debates sobre as condições de formação dos profissionais da educação, promovendo a articulação com as lutas dos educadores contra o processo acelerado de desprofissionalização e de formação tecnocrática imposto no cotidiano das redes oficiais de ensino, como também vislumbrou instaurar um protagonismo, fundado na responsabilidade participativa, enfrentando a hierarquização que caracteriza os processos neoliberais de controle social.

Já as pesquisas de Xavier e Szymanski (2015) e de Caetano e Silva (2017) buscaram aprofundar a compreensão de professores/gestores/educadores sobre aspectos relativos ao processo participativo de elaboração do projeto político-pedagógico.

Xavier e Szymanski (2015) debruçaram-se, especificamente, na apresentação do conhecimento que emergiu da compreensão dos participantes sobre “diálogo” durante a elaboração do PPP-P. O estudo concluiu que a apreensão de diálogo mostra-se para além de uma técnica ou ferramenta de interação, identificando possibilidades de novas relações no grupo de educadores entrevistados. As autoras apontaram para o processo dialógico como interação por meio de conversa, silêncio, participação, integração e construção de conhecimento, possibilitando entrever uma busca para além do cumprimento de tarefas, intencionada aos atos solidários, à disposição para o trabalho coletivo, à acolhida do outro como alguém diferente de si (XAVIER; SZYMANSKI, 2015).

Por fim, Caetano e Silva (2017) analisaram a compreensão que os professores apresentaram sobre o significado do projeto político-pedagógico de modo a contemplar, ou não,

os dois princípios básicos de uma gestão democrática: a autonomia e a participação – também apresentados no presente trabalho. Uma de suas contribuições para esta pesquisa é o entendimento de que, para compreender se uma escola se configura como democrática ou não, é preciso analisar o conjunto das ações e relações ali desenvolvidas para além de um momento pontual e restrito. Outra possível aporte é a percepção de que a autonomia e a participação são construídas diária e processualmente, variando ao longo do tempo, por meio da movimentação da instituição como um todo (CAETANO; SILVA, 2017).

Os artigos citados são experiências que trazem ideias e ferramentas importantes para pensar a presente pesquisa, pois, na medida em que compõem um conhecimento acumulado pela comunidade científica, apresentam caminhos e entraves enfrentados pelas propostas apresentadas de construção coletiva de um documento relevante como o projeto político-pedagógico. Todas as pesquisas citadas, em diferentes aspectos, dialogam diretamente com a nossa proposta, que busca compreender como se constrói um projeto político-pedagógico-participativo tendo como fundamentação o pensamento fenomenológico.

3 POR QUE NOSSA EXPERIÊNCIA É PARTICIPATIVA? ASPECTOS RELATIVOS AO MÉTODO

O capítulo do método foi dividido em cinco subitens, tendo cada um o objetivo de justificar os aspectos que tornam esta experiência de pesquisa participativa. São eles: “Pois se trata de uma parceria”, no qual apresentamos como compreendemos e como se efetiva a parceria universidade-território; “Pois ocorre em parceria com um território: Brasilândia”, item em que expomos a história e os dados a respeito do território em que efetivamos a nossa pesquisa, considerando principalmente o momento pandêmico que vivemos; “Pois se trata de uma pesquisa qualitativa fenomenológica”, seção em que descrevemos esse olhar do proceder em pesquisas qualitativas; “Pois seus procedimentos nascem e se desenvolvem no processo: algumas considerações sobre procedimentos participativos”, em que explicamos o que entendemos como pesquisa participativa, suas implicações e descrevemos os procedimentos que se desenvolveram neste processo; e, por fim, “Pois, como os procedimentos nascem do processo, a análise também é processual: o encontro de fechamento enquanto análise do processo em si”. No desvelamento da pesquisa, compreendemos que a análise deveria ocorrer com base no discurso dos participantes a respeito do processo vivido coletivamente. Assim, o procedimento de análise deu-se com a identificação de Unidades de Sentido e formação das Constelações (SZYMANSKI; FACHIM, 2019)

3.1 POIS SE TRATA DE UMA PARCERIA

A instituição parceira aqui referida define-se como “uma associação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, sem fins econômicos, de caráter organizacional, filantrópico, assistencial, promocional, recreativo e educacional”. A organização acredita que a força norteadora do trabalho da Associação é “a busca da harmonia entre o homem e a natureza, entendendo a constituição humana como aberta e ética (sociocultural)”. A Associação propõe-se a atender todos e todas que a ela se dirigirem, independentemente de classe social, nacionalidade, sexo, raça, cor, ideologia ou concepção filosófica.⁹

⁹ Essa caracterização da Associação foi retirada de seu projeto político-pedagógico-participativo, o qual se encontra no Anexo A.

A Associação foi fundada em 1992 por um pároco da Paróquia Bom Pastor, localizada na região da Vila Nova Esperança, no território da Brasilândia. Desde 1994, atua em parceria com a associação de moradores em vários planos e ações, sempre na perspectiva da defesa do cumprimento dos direitos básicos dos(as) moradores(as) da região nos eixos relativos à assistência social e educação. Atualmente, a Associação se destaca pela sua vigorosa ação, focada principalmente na Vila Nova Esperança, no Jardim Paulistano II, no Jardim Alto de Taipas, no Conjunto Habitacional Brasilândia – B, no Jardim Carumbé, nos Loteamentos São Joaquim e Santa Terezinha (“Iraque”) e no Núcleo Residencial Jardim Paulistano.

A construção do projeto político-pedagógico-participativo (PPP-P) foi realizada em parceria com essa instituição. Sua estrutura conta com três equipamentos: dois CEIs, um CCA e um centro cultural, os quais, juntos, atendem cerca de 450 crianças/adolescentes.

Os equipamentos possuem algumas especificidades e diferenciações. O quadro a seguir elenca algumas delas:

Quadro 1 – Descrição dos respectivos equipamentos

	CEI – F.P.	CEI – J.F.	CCA – E.G.
NÚMERO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATENDIDOS	139 atendidos Berçário I (0 a 1 ano) – 12 atendidos Berçário II (1 a 2 anos) – 27 atendidos Mini Grupo I (2 a 3 anos) – 48 atendidos Mini Grupo II (3 a 4 anos) – 50 atendidos	195 atendidos Berçário II (1 a 2 anos) – 54 atendidos Mini Grupo I (2 a 3 anos) – 72 atendidos Mini Grupo II (3 a 4 anos) – 80 atendidos	120 atendidos 60 crianças na faixa etária de 6 a 11 anos de idade. 60 adolescentes com idade entre 12 e 14 anos de idade.
NÚMERO DE EDUCADORAS¹⁰	26 educadoras (14 professoras, 1	30 educadoras (19 professoras, 1	8 educadoras (2 professoras e 1 gestora)

¹⁰ Optamos por colocar as técnicas – trabalhadoras da limpeza e alimentação - inseridas no número total de educadoras porque compreendemos que todo e qualquer trabalho exercido por estas técnicas em uma instituição

	coordenadora e 1 diretora geral)	coordenadora pedagógica e 1 diretora geral)	
CARGA HORÁRIA SEMANAL DE ATIVIDADES	50 horas	50 horas	20 horas
INFRAESTRUTURA	<p>1) Cinco salas de atividade (Berçário II, Mini Grupo I, Mini Grupo II);</p> <p>2) Sala de atividade Berçário I;</p> <p>3) Refeitório;</p> <p>4) Despensa;</p> <p>5) Cozinha;</p> <p>6) Lactário;</p> <p>7) Administração (sala de direção e coordenação);</p> <p>8) Sanitário adulto com vestiário;</p> <p>9) Área de convivência e recepção;</p> <p>10) Depósito de material de limpeza;</p>	<p>1) Oito salas de atividade;</p> <p>2) Oito sanitários infantis (integrados com as salas de atividade);</p> <p>3) Lactário;</p> <p>4) Área de convivência;</p> <p>5) Depósito de material de limpeza;</p> <p>6) Duas áreas livres – parque;</p> <p>7) Área livre – solário;</p> <p>8) Lavanderia;</p> <p>9) Almojarifado;</p> <p>10) Sanitário adulto;</p> <p>11) Sala de informática;</p>	<p>1) Duas quadras poliesportivas;</p> <p>2) Duas salas destinadas a atividades diversas;</p> <p>3) Seis sanitários, sendo um adaptado para pessoas com deficiência;</p> <p>4) Depósito destinado para materiais esportivos;</p> <p>5) Depósito para material pedagógico;</p> <p>6) Cozinha;</p> <p>7) Despensa;</p> <p>8) Refeitório;</p> <p>9) Depósito para material de limpeza;</p> <p>10) Escritório;</p> <p>11) Oito sanitários;</p> <p>12) Espaço cultural compartilhado com</p>

de educação é parte integrante do processo educativo no qual os(as) educandos(as) estão inseridos(as) dentro e fora das salas de atividades.

	11) Área livre coberta; 12) Área de serviço; 13) Duas quadras poliesportivas; 14) Arquibancada; 15) Solário; 16) Sanitário feminino; 17) Sanitário masculino.	12) Diretoria; 13) Administração pedagógica; 14) Administração – coordenação; 15) Dois refeitórios; 16) Cozinha; 17) Pátio; 18) Vestiário; 19) Depósito de material de limpeza.	o Centro de Educação Infantil; 13) Espaço destinado a leituras, biblioteca, brinquedoteca etc., instalado no Centro Comunitário, compartilhado com o Centro de Educação Infantil; 14) Acessibilidade para pessoas com deficiência.
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A parceria entre a Associação e o grupo de pesquisa ECOFAM não é recente. Diversos projetos, grupos e encontros já foram realizados ao longo dos últimos anos; a parceria nasceu com e no campo de atuação. Em 2017, considerando-se uma demanda institucional por continuidade de discussões pertinentes ao dia a dia dos equipamentos, foi proposto que iniciássemos o processo de formação e reconstrução do nosso projeto político-pedagógico. Em um primeiro momento, no ano de 2018, os encontros ocorreram com educadoras, gestoras e coordenadoras dos três equipamentos já mencionados, com a mediação do grupo de pesquisa. Chamamos esses encontros de “fase pré-PPP-P”, pois compreendemos que foi uma etapa preliminar e preparatória para a elaboração do PPP.

Após essa primeira fase de reflexão e construção do projeto, a parceria universidade-território obteve continuidade. Assim, entre o segundo semestre 2018 e o final do primeiro semestre de 2020, ocorreram encontros, entrevistas e formações com periodicidade mensal, aproximadamente. Tivemos tais encontros sediados na PUC-SP e nos equipamentos, no território da Brasilândia.

Tivemos quatro mestrandas do grupo ECOFAM trabalhando nas diversas demandas trazidas nos diálogos travados na e com a instituição: Angela Maris Murillo, trabalhando com o corpo negro na escola e a inserção das questões étnico-raciais; Rita Isabel Alves de Oliveira,

trabalhando com questões da educação inclusiva; Aline Eleuterio Matos, pesquisando a respeito da participação dos adolescentes do CCA na elaboração do PPP; e a autora desta pesquisa, Natasha Duek, responsável por refletir a respeito da construção do processo e coproduzir o PPP propriamente dito.

O quadro a seguir apresenta mais detalhes de cada uma das pesquisas realizadas no período de 2018 a 2020.

Quadro 2 – Pesquisas realizadas pelo grupo ECOFAM relacionadas ao PPP-P no período de 2018 a 2020

Alunas	Título	Tema	Fase
Aline Eleuterio Matos	<i>A participação de crianças e adolescentes na construção de um Projeto Político-Pedagógico-Participativo: um olhar fenomenológico</i>	Participação adolescente na construção de um PPP	Dissertação defendida em 9 de março de 2020.
Angela Maris Murillo	<i>O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um Projeto Político-Pedagógico-Participativo</i>	Corporeidade negra e questões étnico-raciais	Dissertação defendida em 19 de setembro de 2020
Rita Isabel Alves de Oliveira	<i>Educação inclusiva no Projeto Político-Pedagógico</i>	Educação Inclusiva	Dissertação defendida em 9 de outubro de 2020.

	<i>Participativo: diálogos</i>		
--	------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante esclarecer que todos os processos ocorridos ao longo desses quatro anos foram documentados e estão disponíveis para consulta. Além disso, aparecem no documento produzido coletiva e processualmente.

3.2 POIS OCORRE EM PARCERIA COM UM TERRITÓRIO: BRASILÂNDIA

Nesse contexto, ainda mais no momento da profunda crise política, social e econômica causada pela Covid-19, faz-se necessário compreender aspectos sobre o território onde atuamos e no qual estamos inseridos enquanto grupo de pesquisa, pois esse território possui particularidades importantes e que precisam ser evidenciadas.

A Brasilândia – até o momento da elaboração desta pesquisa – é o bairro com maior número de óbitos pelo novo Coronavírus na cidade de São Paulo. De acordo com um levantamento realizado pela Prefeitura de São Paulo¹¹, são 67 óbitos oficialmente registrados – esse número aumenta quando são considerados os casos suspeitos – e, segundo o site de notícias UOL¹², esse número é quase dez vezes maior do que o registrado no Morumbi, bairro nobre na Zona Sul da cidade. A reportagem afirma que, considerando a forma como a doença vem afetando os diferentes bairros da cidade, “o fator de risco para que a Covid-19 seja fatal é o endereço”. A Brasilândia é um dos territórios em que mais morrem pessoas e, ainda assim, um pequeno número é testado.

Uma reportagem veiculada nacionalmente no programa “Fantástico”, da emissora Rede Globo¹³, relatou alguns detalhes da realidade do distrito: a dificuldade do acesso à informação, a impossibilidade de as pessoas se manterem no isolamento social devido às condições de trabalho informal e moradia (saneamento básico) e o acesso precário à saúde. Apesar de contar

¹¹ Essas informações foram obtidas no site da Prefeitura de São Paulo, no link: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/PMSP_SMS_COVID19_Boletim%20Quinzenal_20200430.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

¹² As informações apresentadas foram obtidas no site de notícias UOL, no link <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/06/no-brasil-covid-19-nao-mata-por-idade-mas-por-endereco-sugere-estudo.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

¹³ Essas informações foram obtidas no site de notícias Globo, no link: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/05/03/brasilandia-e-o-lugar-onde-mais-se-morre-por-covid-na-cidade-de-sao-paulo.ghtml>. Acesso em: 10 maio 2020.

com 17 Unidades Básicas de Saúde (UBS), até o ano de 2020, a região não contava com um hospital de referência. A reportagem apontou, ainda, que o hospital foi idealizado em 1970, mas o início de sua construção se deu apenas em 2013. Com a crise do Covid-19, as obras retornaram, com a inauguração prevista para maio de 2020. Porém, atualmente o hospital funciona parcialmente com 32 leitos, embora a estrutura tenha sido planejada para ter mais de 300.¹⁴

Na tentativa do enfretamento dessas violências cotidianas, o território organizou-se autonomamente para a criação da “Rede Brasilândia Solidária”.¹⁵ Em sua página no Facebook, lemos: “Nós da Rede Brasilândia Solidária nos constituímos para enfrentar a pandemia neste território que sofre historicamente pelo descaso do poder público”. A rede possuiu diversas frentes de atuação, inclusive no que diz respeito à produção de informação sobre o avanço da pandemia na região, bem como a denúncia de casos. Aliás, o coletivo promoveu uma manifestação na frente do Hospital Municipal da Brasilândia com cruzeiros nas mãos simbolizando o grande número de óbitos no território.¹⁶

O isolamento social, também de acordo com a reportagem veiculada no “Fantástico”, não é uma realidade possível para o território da Brasilândia. Em entrevista, o sociólogo e liderança local Fabio Ivo Aureliano aponta que “A periferia tem uma relação muito diferente com a morte dos bairros de classe média e alta. Por diversos motivos, a morte violenta, a morte do jovem tem outro valor, é muito mais comum, infelizmente”.

De acordo com dados disponíveis no site da Prefeitura de São Paulo, a Brasilândia (número 3 no mapa da Figura 1) localiza-se na região norte do município de São Paulo e abrange a área de 21 km², com população total estimada em 264.918 habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 12.615 habitantes/km.¹⁷ O mapa a seguir apresenta onde o território da Brasilândia se encontra no município de São Paulo e qual é a sua dimensão quando comparada à de demais distritos.

¹⁴Essas informações foram obtidas no site da Prefeitura de São Paulo, no link: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/vigilancia_em_saude/doencas_e_agrivos/coronavirus/index.php?p=296086. Acesso em: 17 nov. 2020.

¹⁵Essas informações foram obtidas na plataforma social digital Facebook, no link: <https://www.facebook.com/brasilandiasolidaria>. Acesso em: 22 jun. 2020.

¹⁶Essas informações foram obtidas no site de notícias R7, no link : <https://noticias.r7.com/sao-paulo/moradores-da-brasilandia-sp-protestam-por-mais-leitos-de-hospital-05062020>. Acesso em: 17 de nov. 2020.

¹⁷Essas informações foram obtidas no site da Prefeitura de São Paulo, no link: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758. Acesso em: 6 mar. 2020.

Figura 1 – Mapa das Subprefeituras do município de São Paulo¹⁸



Fonte: Prefeitura da Cidade de São Paulo (2010).

¹⁸ Essas informações foram obtidas no site da Prefeitura de São Paulo, no link: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=14894>. Acesso em: 6 de mar. 2020.

O início da configuração do que se tem do território conhecido como Brasilândia e Freguesia do Ó possui aspectos importantes a serem mencionados. De acordo com Rosa et al. (2016), a ocupação do território iniciou-se próximo aos limites do distrito da Freguesia do Ó, em um primeiro momento, por loteamentos regulares de famílias de classe média. O loteamento da Vila Brasilândia (“o lugar do Brasil”) aconteceu em 1947, com sua origem registrada como pertencente à família Brasília Simões. Posteriormente, esse loteamento foi vendido para a Empresa Brasilândia Terrenos e Construções, que explorou durante muitos anos a venda desses lotes. As autoras apontam que os primeiros moradores eram originários da região das avenidas Duque de Caxias, Ipiranga e São João – avenidas que para serem construídas tiveram as moradias populares e os cortiços demolidos (ROSA et al., 2016).

A partir das décadas de 1950 e 1960, a região passou a crescer de forma desordenada em direção ao norte. Rosa et al. (2016) compreendem que isso se deu devido ao fluxo de migrantes, principalmente da Região Nordeste do país, que chegavam a São Paulo buscando oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. Nesse período o território é caracterizado por ocupações de áreas de mananciais e superpopulação, em grande parte, de baixa renda.

Na década de 1980, o distrito passou a concentrar um número elevado de hospitais psiquiátricos. Alguns exemplos importantes são os hospitais Pinel, Tremembé, São Genaro e Vera Cruz (ANDRADE et al., 2016). A região, desde seu início, configura-se como um território marcado pela exclusão e pelo abandono (SANTIAGO, 2013 apud TAKEITI, 2014) das populações consideradas pobres, migrantes e loucas.

Com o objetivo de exemplificar como a história da região reflete diretamente no cenário que se apresenta atualmente, alguns dados quantitativos foram extraídos de fontes como Mapa da Desigualdade¹⁹ e da Prefeitura da cidade de São Paulo.

Segundo dados publicados do Mapa da Desigualdade (2019), a proporção da população preta e parda, em relação ao total da população (%) na região da Brasilândia, é de 50,60%. Em termos absolutos, é o distrito administrativo (DA) com maior número de pessoas negras em

¹⁹ O Mapa da Desigualdade (2019) é um relatório anual produzido pela *Rede Nossa São Paulo*. Consiste no levantamento de uma série de indicadores de cada um dos 96 distritos de São Paulo capital, de modo que se possa comparar dados e verificar os locais mais desprovidos de serviços e equipamentos públicos.

toda cidade de São Paulo, registrando o total de 27.529 pessoas.²⁰ Além disso, a Brasilândia tem 29,6% de seu domicílio considerado ocupação irregular (favela). Segundo Rosa et al. (2016), na região a maioria significativa de domicílios possuem de três e cinco moradores. Contudo, ocupa o terceiro lugar enquanto distrito na cidade de São Paulo com maior número de residentes por domicílio (nove e mais), ficando atrás somente do Grajaú e Sapopemba.

Em relação a questões relativas à Educação Infantil, o Mapa da Desigualdade (2019) aponta que, para uma criança da região da Brasilândia conseguir uma vaga em uma creche, ela aguarda, em média, 75 dias para ser atendida. Além disso, estima-se que somente 67,2% das crianças com idade entre 0 a 3 anos residentes na região estão matriculadas em creches.

Em relação à Educação Básica, Rosa et al. (2016) apontam que esse distrito é o sexto com o maior índice de abandono e defasagem idade/série na modalidade do Ensino Fundamental. Já em relação ao Ensino Médio, ingressam apenas 25% do total de alunos oriundos do Ensino Fundamental. Dados de 2011 trazidos pelo autores apontam que 8,27% dos estudantes abandonaram o Ensino Médio; 30,36% apresentavam defasagem de pelo menos dois anos em idade/série; e 19,62% foram reprovados nessa modalidade de ensino. Brasilândia classifica-se como um dos distritos com maior porcentagem de população analfabeta acima dos 15 anos (4,5%).

Ainda, de acordo com o Mapa da Desigualdade (2019), a idade média das pessoas ao morrer é 60 anos, enquanto em regiões como Moema e Jardim Paulista a idade média é 80 e 79 anos, respectivamente. A expectativa de vida também está ligada ao índices de violência que ocorrem na região. Segundo dados do Observatório Cidadão da *Rede Nossa São Paulo*, a cada cem mil habitantes, obteve-se o coeficiente de 17,06 óbitos por homicídio em 2016.²¹ Esse dado torna-se ainda mais alarmante quando restrito ao homicídio juvenil.

No ano de 2016, o número de mortes por homicídio na faixa dos 15 aos 29 anos foi de 45,25 por cem mil habitantes.²² Em outras regiões como, por exemplo, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi e Perdizes esse número é zero. A média deste coeficiente em São Paulo é 21,0, ou seja,

²⁰ Essas informações foram obtidas no site da Prefeitura de São Paulo, no link: <http://tabnet.saude.prefeitura.sp.gov.br/cgi/deftohtm3.exe?secretarias/saude/TABNET/POPRC/poprc.def>. Acesso em: 21 abr. 2020.

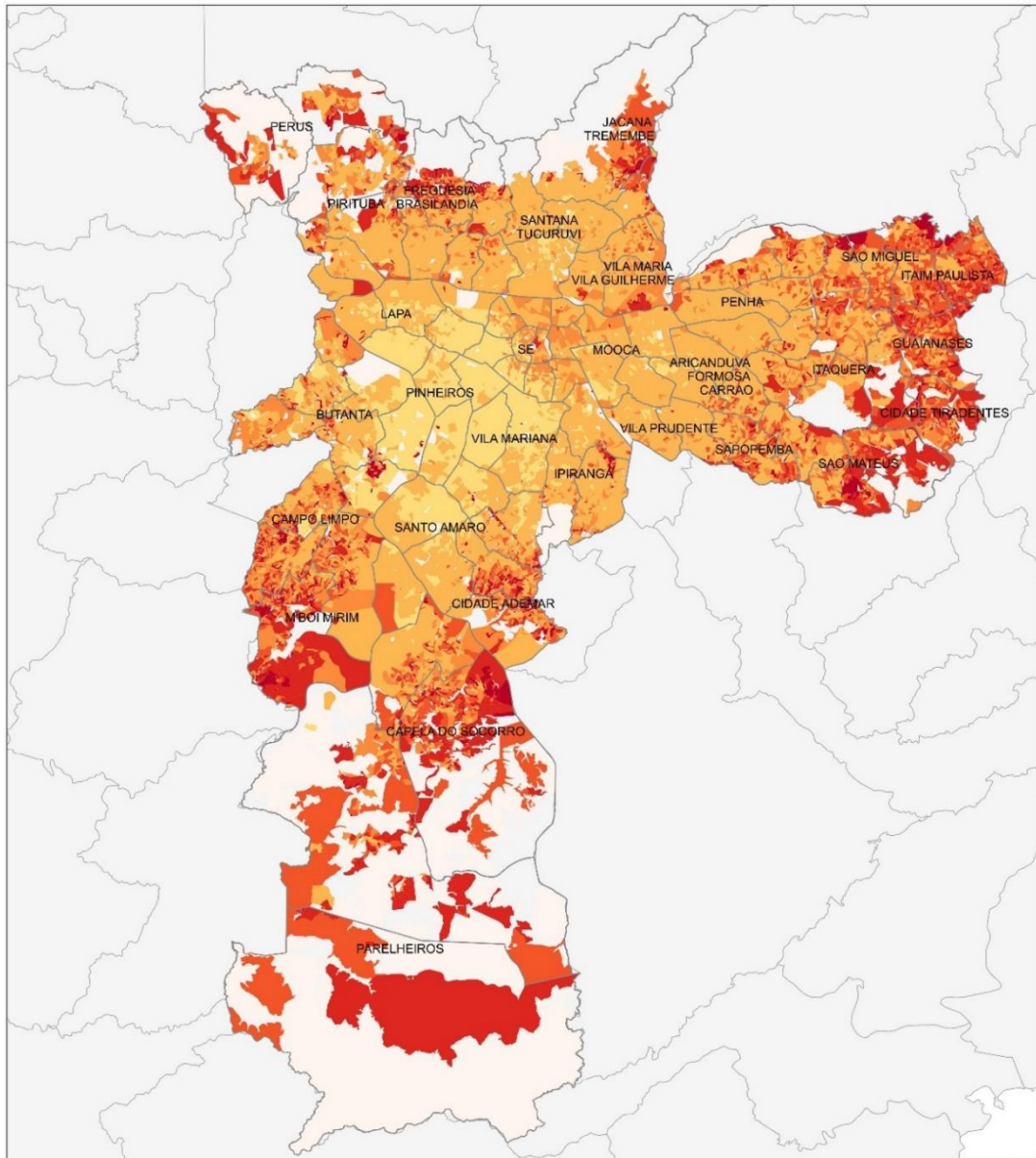
²¹ Segundo o “Mapa da Desigualdade”, esse coeficiente é encontrado por meio da fórmula: Número total de óbitos por causas externas (homicídio e intervenção legal), na faixa etária entre 15 a 29 anos ÷ População residente na faixa dos 15 aos 29 anos x 100.000.

²² Essas informações foram obtidas no site Rede Nossa São Paulo, no link: <https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+brasilandia/homicidios>; <https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+brasilandia/homicidio-juvenil>. Acesso em: 25 abr. 2020.

observamos que o território da Brasilândia possui um coeficiente que é maior do que o dobro da média paulistana, perdendo somente para o distritos de São Miguel (51,6) e Morumbi (58,9).

Esse cenário reforça o grau de desigualdade no distrito da Brasilândia e configura, considerando dados censitários de 2010, um índice de vulnerabilidade muito alto no território, como consta no Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), apresentado a seguir, na Figura 2.

Figura 2 – Mapa do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social²³



Índice Paulista de Vulnerabilidade Social no município de São Paulo

Legenda

Grupos em Áreas de Vulnerabilidade

- 0 - Sem Classificação
- 1 - Baixíssima Vulnerabilidade
- 2 - Vulnerabilidade Muito Baixa
- 3 - Vulnerabilidade Baixa
- 4 - Vulnerabilidade Média
- 5 - Vulnerabilidade Alta
- 6 - Vulnerabilidade Muito Alta

Convenções Cartográficas

- Distritos
- Prefeituras Regionais
- Outros Municípios

SMUL, 2014. PMSP, 2014. Fundação SEADE, IPVS 2010, 2013. IBGE, 2010. Projeção UTM/23S. Datum Horizontal Sirgas 2000.

Elaboração: SMADS/COVS/Supervisão de Pesquisa e Georreferenciamento, Julho de 2018.

Nota: SMADS - Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social.

Nota1: PMSP - Prefeitura do Município de São Paulo.

Nota2: SMUL - Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento.

Nota3: IPVS - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social.

Nota4: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Nota5: Situação de Vulnerabilidade social (escolaridade, saúde, arranjo familiar, possibilidades de inserção no mercado de trabalho, acesso a bens e serviços públicos).

0 5 10 15 km



²³ Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/servicos/Mapa_IPVS_por_Prefeituras_Regionais.jpg. Acesso em: 25 abr. 2020.

O mapa, apesar de constar dados de 2010, apresenta um cenário que permanece se repetindo ao longo dos anos. À medida que se avança para a região do norte da cidade (distrito da Brasilândia), maior é o índice de vulnerabilidade. De acordo com a legenda do mapa, o extremo norte da Brasilândia é caracterizado como “Vulnerabilidade Muito Alta”, atingindo o máximo permitido pela escala. O mesmo se repete com outras regiões vulneráveis como Parelheiros, ao sul; Cidade Tiradentes e São Mateus, ao leste.

Os dados apresentados deram a conhecer dados básicos a respeito da região que estudamos, na qual nos debruçamos e onde atuamos neste trabalho. Tentamos, assim, caracterizar o território da Brasilândia, que sofre demasiadamente, desde a sua origem, com a ineficiência de um Estado que possa garantir os direitos de sua população como totalidade.

3.3 POIS SE TRATA DE UMA PESQUISA QUALITATIVA FENOMENOLÓGICA

Investigação é por nós entendida como um querer saber que interroga. O que se quer saber, paralelamente ao modo da interrogação, é aquilo que decisivamente interessa [...] e não o regramento do proceder, que é o que se põe em questão quando o enfoque da investigação recai sobre o instrumental.

(Dulce Critelli, 2006)

A presente pesquisa é do tipo qualitativa e com base no pensamento fenomenológico-existencial do filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), que escreveu sua principal obra *Ser e Tempo* (1927) durante a conhecida crise da ciência vivida na passagem do século XIX para o século XX, e no pensamento de Hannah Arendt (1906-1975), contemporânea e aluna de Heidegger. Arendt se debruçou na compreensão de diferentes aspectos humanos, como Política e Educação.

A obra de Heidegger, que apresenta um método rigoroso fenomenológico existencial, inaugura uma nova concepção de ser humano e de mundo. O filósofo rompe radicalmente com o paradigma de pensamento tradicional que estava prioritariamente vigente até então. O que chamamos de “tradicional” é a leitura que se fazia até então da “essência do ser humano” e de como ele era capaz de conhecer a “verdade”.

A teoria de Descartes (1596-1650), com o imperativo *Cogito ergo sum*²⁴, funda, majoritariamente, o pensamento filósofo-científico da modernidade ou, como será posteriormente conhecido, o método cartesiano. Critelli (2019, p. 24) explica que:

O Cógito, ou Razão, torna-se através de Descartes não apenas o fundamento do conhecimento, mas também o esteio da realidade. O real só se confirma pela atividade do Cógito, porquanto o pensar atesta minha existência; mais, o pensar atesta a realidade. É a Razão, portanto, que sobrepuja a revelação e vai propiciar a segurança no conhecimento produzido.

Nesse sentido, Descartes, na busca de conhecer o que é o real e a realidade, caracteriza o mundo que só pode ser apreendido pelo ser humano a partir da razão, ou seja, aquele que busca conhecer a verdade deveria, ao máximo, tentar afastar-se de sua “subjetividade”. Por isso, Critelli (2019, p. 24) complementa descrevendo a principal tarefa do Cógito “[...] assegurar que os conhecimentos adquiridos sejam confiáveis, insuspeitos. Realiza esta tarefa depurando nossas ideias de tudo o que possa maculá-las, como os sentimentos, as sensações, os sonhos, as crenças..., até torná-las certas e precisas, claras e distintas”. Essa concepção entende que o mundo deveria ser descrito em termos matemáticos, a fim de ser objetivo e abrangente.

Tal qual explicitado brevemente acima, a ideia de verdade do racionalismo cartesiano fundamenta a noção do senso comum do que é a verdade, e de como essa pode ser alcançada. Segundo essa noção, o conhecimento científico é a única verdade possível, enquanto outras possibilidades de conhecimento seriam maculadas por serem empíricas, particulares e fundadas na experiência, sendo assim, uma origem possível de nossos enganos (CRITELLI, 2019).

A fenomenologia heideggeriana justamente retorna à concepção até aqui descrita, pautada historicamente no platonismo, desconstruindo a ideia de verdade como única, eterna e imutável. Heidegger (2010), na introdução de *Ser e Tempo*, analisa a etimologia e a composição da palavra “fenomenologia”, desmembrando-a em duas partes: “fenômeno” e “logos”. Compreende que “fenômeno” é “o que se mostra de si mesmo para um olhar”, evidenciando, logo de início, a questão da perspectiva; e “logos” é um “retirar de seu ocultamento para poder ver” (HEIDEGGER, 2010, p. 48). Critelli (2019, p. 26) explica:

Fenômeno e logos sintetizam e coincidem com a interpretação grega de *doxa*²⁵. Algo, um ente, se mostra e é recolhido por um olhar, mas o que esse

²⁴ Penso, logo existo.

²⁵ “Os gregos já tinham como evidente a relação entre os mostrar-se do real e a perspectiva em que este era acolhido, à qual nomeavam como *doxa*, ou opinião. Uma tradução de *doxa* mais literal é ‘como me aparece’” (CRITELLI, 2019, p. 26).

algo é não se reduz nem ao próprio ente que se mostra, nem ao olhar que o captura, mas está no ponto de encontro de ambos, que é o lugar do seu desocultamento. O ponto de encontro é um acontecimento de desocultamento.

É com base no pensamento de Heidegger que é construído o método desta pesquisa: como uma perspectiva. Uma perspectiva que constrói uma medida para o ponto de encontro do “acontecimento de desocultamento”. Desocultamento que é, segundo Heidegger (2010), o que os gregos entendiam como *aléthea*, ou seja, um desocultamento que se relaciona com uma revelação e não com uma definição. Por isso, a ideia de desocultar apresenta a perspectiva “em que o olhar se talha, isto é, à qual pertence” ou, em outras palavras, há sempre “um olhar que olha algo” (CRITELLI, 2019, p. 27).

Critelli (2019, p. 27) explica:

Para Heidegger a *aléthea* é o acontecimento de um desocultamento, portanto, atrelada ao acontecimento mesmo do ser, no seu inesgotável movimento de dar-se e retirar-se, o que implica a impossibilidade básica de um ponto de desocultamento que seja único, absoluto e perene.

Assim, é considerando, principalmente, as ideias de fenômeno e de desocultamento que traçamos um olhar, partindo do pressuposto de que é um dos olhares possíveis e, portanto, não é, e nem pretende ser, um olhar absoluto e neutro.

Dulce Critelli, em seu livro *Analítica do Sentido* (2006), aponta caminhos para a construção de uma pesquisa por meio do método fenomenológico de conhecimento que tem como base a ontologia, ou seja, o modo de ser e conhecer do ser humano. A fenomenologia compreende, nesse sentido, o pesquisar como uma investigação. E, por isso, Critelli (2006, p. 27) afirma que “investigar é sempre colocar em andamento uma interrogação. É perguntar. Não se sai em busca da compreensão de um fenômeno tentando aplicar sobre ele uma resposta já sabida sobre ele mesmo”, por isso, investigar é a ação de prosseguir com uma interrogação a respeito de algo e que se mostra para alguém.

A autora também propõe que a investigação, ou interrogação do real, tem, por fundamento, uma compreensão do que se entende como ser. Essa compreensão é o “que embasa o pensar, a maneira de captar, de entender o que quer que seja” (CRITELLI, 2006, p. 55). Assim, permite a construção de um método fenomenológico de conhecimento que não está à procura de nenhum ser previamente interpretado como identidade conceitual dos entes, e sim como os entes aparecem. Arendt (1993, p. 21) afirma que aparecer

Significa sempre aparecer para os outros e este aparecer varia de acordo com o ponto de vista e com a perspectiva dos espectadores. Em outras palavras, tudo o que aparece adquire, em virtude de sua fenomenalidade, uma espécie de disfarce que pode de fato, embora não necessariamente, ocultar ou desfigurar. Parecer corresponde à circunstância de que toda aparência, independente da sua identidade, é percebida por uma pluralidade de espectadores.

Arendt deixa explicitado, assim, que o que aparece não apenas mostra, mas também pode ocultar e/ou desfigurar. E Critelli (2006, p. 55) descreve como se dá o aparecer e que coincide com que é ser, afirmando que a “[...] intenção [da fenomenologia] é aproximar o mais possível este aparecer que cada ente²⁶ realiza, a fim de compreender sua manifestação/ser a partir de seu próprio poder de manifestação (aparição/desaparição/ser)”.

Ao final do capítulo “O movimento fenomênico e o fenômeno”, em seu livro *Análítica do Sentido* (2006), Critelli discute o olhar que constitui o movimento de manifestação dos entes e que é plural, em outras palavras, que se constitui pelos outros. A autora afirma:

Não porque o homem viva em sociedade, mas, originariamente, porque a ele é dado ser como coexistente, como igual e exclusivo. Sendo condição ontológica do homem, a coexistência (ou pluralidade é condição originária, constituinte do compreender, da manifestação mesma dos entes em seu ser. (CRITELLI, 2006, p. 71)

A afirmação de Critelli leva ao caminho da discussão da pluralidade como condição originária do ser humano, ou seja, é condição humana. Dentro dessa perspectiva, exploramos especificamente nesta investigação o caráter plural do conhecimento, desenvolvendo nossas ideias aqui longitudinalmente e coletivamente. Assim, assinalamos de forma concreta e ôntica o aspecto plural explicitado pela autora.

3.4 POIS SEUS PROCEDIMENTOS NASCEM E SE DESENVOLVEM NO PROCESSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PROCEDIMENTOS PARTICIPATIVOS

Esta pesquisa apresenta procedimentos qualitativos fenomenológicos – explicitados anteriormente – e também participativos. A escolha por uma pesquisa prática participativa

²⁶ “Ente é tudo o que é, o que tem manifestação (uma pedra, um carro, uma emoção, ideia, ocorrência...)” (CRITELLI, 2006, p.58).

requer um posicionamento ético-político por parte da pesquisadora e do grupo de pesquisa, já que seu caráter é justamente de desnaturalização do proceder do modelo de pesquisa quantitativo e positivista, que ainda permanece como hegemônico no meio acadêmico.

Cabral et al. (2019, p. 13) afirmam que essa escolha de método desloca “[...] o rigor atribuído à conjugação de dados e hipóteses em torno de explicações para a esfera do trabalho hermenêutico de compreensão e tradução do vivido, na busca de produção de sentido(s)”. Ou seja, entende-se que as múltiplas abordagens qualitativas podem contribuir para a construção de conhecimento. Nesse sentido, as autoras apontam que:

Vertentes da pesquisa qualitativa [...] têm produzido conhecimento relevante para as ciências humanas e sociais, abrangendo e apresentando visões contra-hegemônicas de fenômenos humanos, capturados por consensos acadêmicos que participam de circuitos de representações simplificadoras e generalizantes. (CABRAL et al., 2019, p. 13)

Desse modo, as autoras apontam que há pesquisas que buscam a desnaturalização de métodos qualitativos apresentados como dominantes dentro do meio acadêmico. Apresentam, em contrapartida, um outro caminho possível do proceder, que não busca a generalização ou a universalidade, pois compreende a não possibilidade, enquanto condição existencial, de abranger a totalidade do ser humano.

Além disso, a pesquisa participativa propõe a busca da democratização na pesquisa, procurando uma abertura para outras(os) protagonistas e produtoras(es) de conhecimento que não estão na universidade/academia. Concebemos, então, o ato de pesquisar como colaborativo e pautado na interlocução com o território, fundamentando uma argumentação teórica e empírica que se firma na experiência, valorizando o caráter múltiplo e complexo da existência (CABRAL et al., 2019).

É permitida a possibilidade de aproximação e construção de um conhecimento que pode ser compartilhado por todas(os), cuidando para não reproduzir formas hierarquizadas entre o espaço dentro e fora da universidade. Assim, abre-se um caminho para novos entendimentos do que é produzido na tríade universitária ensino, pesquisa e extensão, pois é valorizado o espaço de encontro, no caso desta pesquisa, com a Associação parceira no território da Brasilândia.

Cabral et al (2019, p.15) ainda complementam que “não se trata somente de adentrar novos espaços, mas, sobretudo, de poder perceber que o seu saber é respeitado e valorizado na produção de conhecimento”, já que o risco de desviar desse proceder mantém-se constante, pois, como mencionado anteriormente, é um olhar que desconstrói o pensamento

historicamente dominante de *pseudoneutralidade*. É necessário cuidar constantemente para que não se retorne à postura que utiliza pessoas ou suas histórias como *objetos de estudo*. O investimento da pesquisa participativa é em parcerias, procurando ampliar e modificar o papel da universidade e sua concepção de pesquisa (CABRAL et al., 2019).

3.4.1 Procedimentos participativos

Nesta seção, explicitamos os procedimentos que foram adotados ao longo da presente pesquisa. A necessidade do uso dos procedimentos descritos deu-se durante o processo em si, portanto há uma costura que se entrelaçou ao longo do fazer propriamente dito. Não há como apresentarmos o proceder adotado sem realizar o entrelaçamento com o momento da elaboração do PPP-P.

Também é necessário esclarecer que os procedimentos participativos aqui apresentados acompanham temporalmente a elaboração do projeto político-pedagógico-participativo ao longo de dois anos (2018-2020). O documento passou por quatro fases: 1) fase pré-PPP-P; 2) fase de delineamento de demandas; 3) fase de discussões e elaboração do documento; e 4) fase de revisão e fechamento. Cada uma delas será mais bem descrita ao longo deste subcapítulo.

Desde o início do processo de construção do PPP-P (fase pré-PPP-P), que teve seu início em 2018, o procedimento do “Encontro Reflexivo” (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014) foi adotado. De acordo com Szymanski e Szymanski (2014, p.12), o Encontro Reflexivo é “[...] uma prática de que se pode lançar mão sempre que houver uma demanda de um grupo de pessoas que desejam buscar soluções e alternativas para questões comuns e significativas de sua existência”. Nesse sentido, os Encontros Reflexivos foram propostos na direção daquilo que foi trazido como demanda institucional e, por isso também, podem se fazer potentes e emancipadores. Ainda, acrescentam (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014, p. 12):

[...] o Encontro Reflexivo constitui-se em uma oportunidade de se articular mudanças, uma vez que a riqueza de ideias que flui da narrativa das experiências é muito grande em uma situação de grupo, possibilitando uma atmosfera facilitadora da construção de novos caminhos para as questões debatidas.

Aposta-se na coletividade como mecanismo de busca de caminhos para empasses e desafios que se dão no dia a dia e, nesse caso específico, na rotina institucional dos equipamentos parceiros. Esses caminhos, entretanto, não necessariamente acontecem de forma

espontânea nem aparecem no primeiro encontro proposto. Szymanski e Szymanski esclarecem (2014, p. 12):

O que se pretende no Encontro Reflexivo é co-construir uma situação dialógica e transformadora, mas com a consciência de que esse processo não ocorre sem conflitos, mediações e superações que propiciam soluções novas para as questões trazidas pelos protagonistas.

Quando a demanda do grupo não aparece como uma questão pontual, costuma ser necessário que haja uma continuidade de encontros para que seja possível organizar e pautar as demandas que emergiram do coletivo (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014, p. 12). No caso desta pesquisa, especificamente, tratando-se de um grupo com educadoras, gestoras e coordenadoras, planejamos desde o primeiro momento uma continuidade de encontros para que fosse possível elaborar, executar e acompanhar conjuntamente o projeto político-pedagógico que se desejava construir.

Segundo Szymanski e Szymanski (2014), é possível pensar em uma estrutura geral para a realização do Encontro Reflexivo. Este dá-se em cinco momentos distintos, mas que se complementam:

1) Planejamento: é o ponto de partida na elaboração do plano de trabalho. Nessa etapa, a tarefa é compreender a demanda com a maior clareza possível. Essa preocupação é, acima de tudo, uma preocupação ética, pois se constitui em um cuidado para não dar início a um trabalho com pré-julgamentos em relação aos envolvidos e os seus *modos-de-ser*. Essa análise prévia é necessária para possibilitar uma atitude de abertura à compreensão da demanda dos participantes. Depois, passa-se a definir claramente os objetivos do encontro, pois são o norte de todas as atividades desenvolvidas no Encontro Reflexivo e de todas as questões dirigidas ao grupo. É com base nos objetivos que se realiza a escolha dos procedimentos adequados. Por último, deve-se delinear claramente cada momento do encontro com a descrição das atividades e as questões desencadeadoras nas suas diferentes etapas.

2) Atividade preparatória: é uma aproximação com o tema escolhido que deve necessariamente estar associada ao que foi vivenciado pelos participantes e abranger atividades conjuntas que envolvam o corpo, como movimentos, jogos, desenhos, colagens, dramatizações, música, vídeos ou atividades de construção de alguma coisa. Caso o grupo não se conheça previamente, a atividade preparatória deve começar com uma apresentação. Após esse momento, os objetivos da atividade devem ser explicitados, reportando-se à demanda feita anteriormente pelo grupo de participantes, e questões desencadeadoras devem ser feitas com o

objetivo de aproximar os participantes do tema. Essa conversa inicial serve para os participantes tomarem conhecimento dos objetivos do encontro e começarem a apropriar-se do tema.

3) Narrativas e reflexões sobre a atividade anterior: depois de alguns relatos, sugere-se uma atividade grupal associada ao tema do encontro. Em seguida a essa atividade vivencial, ainda na fase preparatória do Encontro Reflexivo, sugere-se o momento de “colocar em palavras” os sentimentos, pensamentos, dúvidas e reminiscências que a atividade provocou no grupo de participantes.

4) Reflexão focada na demanda: o objetivo desse momento é o de focalizar a demanda já com um olhar acrescido da experiência vivida e com um contato com as experiências, conhecimentos, crenças e valores dos demais membros do grupo a respeito do tema. São então apresentadas as questões desencadeadoras, preparadas durante o planejamento.

5) Síntese final: nesse momento, ouvem-se os relatos do grupo, anotam-se as semelhanças e as particularidades e elabora-se a resposta surgida após todas as atividades. O processo de compreensão, tanto do profissional como dos participantes, é acompanhado durante todo o procedimento pelos momentos de reflexão e deve ser feito de maneira muito cuidadosa. Segundo Szymanski e Szymanski (2014, p. 20): “Ela [a síntese final] pode ser descrita como um retorno que se dá ao interlocutor da própria compreensão, usando o máximo possível suas próprias palavras, buscando uma conversação, cuja finalidade é chegar a um acordo”.

Os Encontros Reflexivos iniciais, durante a fase pré-PPP-P, traziam, ao final de cada dia, tarefas elaboradas pelo grupo para serem colocadas em ação até o encontro seguinte. Alguns dos temas abordados nesses encontros foram: a compreensão do que é um projeto político-pedagógico e qual a importância da composição de seu nome; a organização do funcionamento desse projeto (questão norteadora que se desdobrou nos seguintes aspectos: como multiplicar os assuntos tratados no Encontro Reflexivo; como facilitar a reunião dos grupos nos diversos segmentos; quem são os monitores e quais as suas funções²⁷); a importância do planejamento das diferentes etapas do PPP (questão norteadora que trouxe a construção do procedimento da entrevista reflexiva com as famílias da comunidade).

²⁷ Nesse momento refletiam sobre como poderiam fazer para que a possibilidade da construção do PPP fosse de fato participativa. Os monitores aparecem como agentes educativos da reprodução das ideias construídas coletivamente naqueles encontros.

A fase pré-PPP-P preparou o grupo para que fosse possível a construção de um documento verdadeiramente participativo, pois nesses encontros produziu-se o sentido compartilhado, um “para quê” norteador.

Ainda nessa fase, decidimos que a Associação seria subdividida em três grupos (famílias, educadoras/gestoras e crianças/adolescentes). Tais grupos foram entrevistados para que fosse possível compreender de maneira ampliada e mais aprofundada quais eram as suas demandas em relação aos CEIs e CCA. Após essa decisão, foi apresentado a eles o procedimento da “Entrevista Reflexiva” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010) como um instrumento dialógico e horizontal que orientaria os processos das entrevistas em três grupos diferentes.

A “Entrevista Reflexiva” é um instrumento que busca questionar e reduzir a situação de desigualdade que é imposta entre entrevistador-entrevistado, buscando por meio da reflexividade uma condição de horizontalidade. Szymanski, Almeida e Prandini (2010, p. 15) afirmam:

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de *reflexiva*, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade.

E essa concepção de horizontalidade e reflexividade nos é relevante na medida em que os procedimentos utilizados nesta pesquisa, como em todo o processo de construção deste PPP-P, são marcados por essa constante busca desse olhar. Para Szymanski, Almeida e Prandini (2010, p. 15), a reflexividade tem “[...] o sentido de refletir sobre a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão dela pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, o que é uma forma de aprimorar a fidedignidade [...]”.

Para cada um dos grupos (famílias, crianças/adolescentes e gestoras/educadoras) foram levantadas diferentes questões desencadeadoras, e segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2010, p.29), esse “[...] deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo ampliando o suficiente para que ele escolha por onde quer começar”. O objetivo dessa questão é trazer à tona uma primeira elaboração do entrevistado a respeito daquilo que se interroga, permitindo que ele(s) possa(m) escolher o caminho que será seguido em sua(s) narrativa(s).

Assim, a responsabilidade com as Entrevistas Reflexivas foi dividida entre Associação (os equipamentos) e o ECOFAM, conforme quadro a seguir.

Quadro 3 – Fase pré-PPP-P: grupos, responsável pelas entrevistas e questão desencadeadora

Grupo	Responsável pelas entrevistas/coletas de demandas	Questão desencadeadora
Famílias	Associação	<p>O que vocês pensam sobre o CEI/CCA? A contribuição de vocês é importante para que possamos planejar as atividades.</p> <p>(Para algumas famílias, as educadoras perguntaram a opinião a respeito da construção de um novo PPP-P, pedindo sugestões acerca do planejamento das atividades e o funcionamento do CEI/CCA.)</p>
Crianças/adolescentes	ECOFAM (Mestranda Aline Eleuterio)	<p>Qual o desejo de vocês, educandos, para o CCA?</p> <p>O que querem e esperam do CCA?</p>

Educadoras e gestoras	ECOFAM (grupo de pesquisa dividido em duas frentes)	<p>Como vocês veem o CEI/CCA nas ações sociais e educativas?</p> <p>O que vocês têm a dizer sobre o CEI/CCA?</p> <p>O que vocês têm a dizer sobre as atividades?</p>
-----------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessas perguntas disparadoras, elaboradas coletivamente, foram realizadas as entrevistas reflexivas, que foram organizadas, listadas e se configuraram como demandas da instituição, dando início, assim, à fase de delineamento de demandas. Os responsáveis de cada grupo de entrevistas realizaram a sistematização do conteúdo que apareceu nesses encontros e transformou-os em demandas. Estas aparecem resumidas no quadro que segue.

Quadro 4 – Fase de delineamento de demandas apresentando o grupo entrevistado e suas respectivas demandas

Grupos	Demandas encontradas
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação do CEI/CCA com as famílias: como melhorá-la no dia a dia e nas redes sociais. • Segurança nas saídas para campo/cotidiano do CEI/CCA. • Mudanças estruturais: adequação do espaço físico. • Vigilância do serviço.

	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira/tempo livre mais bem distribuídos. • Elogios dos educadores aos educandos – importante para mudança de comportamento. • Convivência dos educandos com a diversidade. • Valorização de atividades no espaço externo do CEI. • Melhoria do espaço físico (escada de acesso ao CEI). • Valorização da cultura local (festas). • Melhorar a comunicação entre famílias e CEI/CCA sobre atividades desenvolvidas com educandos. • Melhorar as relações entre os educandos, a fim de evitar brigas e conflitos. Isso inclui relações entre educandos mais novos e mais velhos. • Auxílio a alunos que ainda não foram alfabetizados.
Crianças/adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorias no espaço e estrutura do CCA (sala de informática, novos jogos e brinquedos, cuidados com os materiais já existentes). • Sugestões de atividades extraclasse (passeios, momentos livres, aulas divertidas fora do espaço do CCA e espaço para esportes). • Melhoria da convivência (diminuir palavrões e briga).

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a organização dessas demandas, foi elaborado um cronograma para a elaboração do novo PPP-P em conjunto com a Associação e o grupo de pesquisa ECOFAM-PUC, inaugurando então a fase de discussão e elaboração do documento. Nessa etapa, pretendia-se construir discussões teórico-práticas que orientassem a construção do PPP-P. Foi nesse momento que passei a integrar o projeto enquanto pesquisadora da ECOFAM. As fases

anteriores a esse momento foram aqui descritas com base no material produzido no ano de 2018 e que fora disponível via Google Drive.

Optamos por contar a trajetória dessa construção e parceria desde o seu início para que pudesse ficar claro que eu ingresso nesse processo, enquanto pesquisadora da pós-graduação, com o projeto já em andamento. Ademais, percebemos a relevância de compreender com essa sistematização como o processo se deu ao longo do tempo.

Apresentamos no quadro a seguir a sistematização unificada do cronograma resumido de encontros com representantes dos três equipamentos da Associação que teve seu início ao final de 2018.

Quadro 5 – Cronograma geral dos encontros

DATA	LOCAL	OBJETIVO(S) DO ENCONTRO	FASE DO PROCESSO
05/05/2018	Brasilândia	Introdução ao projeto político-pedagógico.	Pré PPP-P
26/05/2018	Brasilândia	Discussão a respeito do procedimento “Entrevista Reflexiva”.	Pré PPP-P
21/06/2018	PUC-SP	Apresentação do quadro geral, pergunta disparadora e escuta da entrevista.	Pré PPP-P
15/08/2018	PUC-SP	Apresentação de novos participantes; retomar elaboração das perguntas para famílias.	Pré PPP-P
31/08/2018	PUC-SP	Formulação de pergunta e dos objetivos da entrevista com gestão e educadoras(es); formulação de pergunta	Pré PPP-P

		para crianças e adolescentes.	
29/03/2019	PUC-SP	Reabertura do PPP-P; novos objetivos para o semestre.	Delineamento de demandas.
15/04/2019	Brasilândia	Realização das entrevistas com gestoras, coordenadoras e educadoras.	Delineamento de demandas.
29/04/2019	PUC-SP	Apresentação das demandas que apareceram nas entrevistas com adolescentes e gestoras, coordenadoras e educadoras.	Delineamento de demandas.
18/05/2019	PUC-SP	Apresentação e contribuição dos novos mestrados. Programação das oficinas com os equipamentos (mestradas Rita e Angela). Apresentação do esqueleto do PPP-P.	Discussão e elaboração do documento.
22/09/2019	Brasilândia	Objetivos do semestre. Apresentação do cronograma para elaboração do documento. Discussão do esqueleto do PPP-P.	Discussão e elaboração do documento.

		Surgimento das comissões.	
21/10/2019	PUC-SP	Apresentação do Sumário e primeira versão do PPP-P. Início da discussão sobre infância.	Discussão e elaboração do documento.
25/11/2019	PUC-SP	Leitura e discussão a respeito de diferentes concepções de infâncias (textos indicados).	Discussão e elaboração do documento.
12/2019		Trocas de <i>e-mails</i> com as comissões para envio de material. Elaboração da primeira versão do documento na plataforma Google Docs.	Discussão e elaboração do documento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao iniciarmos o período letivo do ano de 2020, tivemos uma surpresa: nosso processo precisou ser interrompido devido à pandemia, e, como já previamente descrito (seção 3.2), o território da Brasilândia foi amplamente afetado pela Covid-19. Assim, optamos por dar continuidade à elaboração do documento quando esta fosse uma demanda das trabalhadoras do território.

No final do mês de maio de 2020, as gestoras dos equipamentos nos procuraram novamente para finalizarmos o documento, sistematizando as discussões que tivemos coletivamente durante nossos encontros. Elaboramos então um cronograma a fim de revisar e concluir a primeira versão do PPP-P, porém em um modelo de reuniões virtuais (Plataforma Zoom). Inauguramos, assim, a última fase de encontros: revisão e fechamento. Esses momentos aconteceram com as gestoras, coordenadoras, algumas educadoras dos equipamentos e duas integrantes do grupo de pesquisa ECOFAM (Angela Araújo e Rita de Oliveira).

Nesses encontros cada parte do documento foi discutida, revisada e analisada para que o PPP-P pudesse refletir com fidedignidade os equipamentos e a Associação em que eles estão

inseridos, bem como o cotidiano das(os) educadoras(es), trabalhadoras(es) e educandos(as) que frequentam o espaço ou ali trabalham. O documento completo segue no Anexo A.

Quadro 6 – Cronograma da fase de revisão e fechamento

DATA	OBJETIVO(S) DO ENCONTRO	TAREFA PARA O ENCONTRO
15/06/2020	Leitura conjunta do documento: repassar o que já foi realizado nos capítulos 1 e 2.	Revisão dos itens 1 e 2 (incluindo os subitens) e sugestões para alterações.
22/06/2020	Leitura conjunta: repassar o que já foi realizado no item 3.	Correção das sugestões do encontro anterior. Revisão do item 3 (incluindo subitens) e sugestões para alterações.
09/07/2020	Elaboração do capítulo 4: Concepções de infâncias. Leitura e discussão sobre os subtópicos 4.1, discutindo infância e racismo; 4.2, discutindo infância e inclusão; e 4.3 discutindo infância, adolescência e participação.	Contribuições das mestrandas Ângela, Rita e Aline para os subtópicos. Trechos/comentários retirados dos textos discutidos em encontros anteriores a respeito da infância.
30/07/2020	Revisão do subtópico 4.2, Perspectivas para Inclusão Escolar de pessoas com deficiência (PCD); 4.3 Reflexões sobre infância, adolescência e participação.	
10/08/2020	Apresentação do foto álbum.	Envio das atividades desenvolvidas pelo equipamento durante a pandemia.

	Correção de sugestões apresentadas no encontro anterior. Leitura coletiva do documento.	
17/08/2020	Leitura do item 5: Pandemia do novo coronavírus. Fechamento com a equipe.	
21/09/2020	Fechamento institucional	

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, realizamos o encontro de “Fechamento institucional”, reunindo, via plataforma Google Meet, cerca de 50 pessoas (entre elas, equipe operacional, educadoras, gestoras, diretoras, grupo de pesquisa ECOFAM e a profa. Dra. Heloisa Szymanski). Nesse espaço, fizemos um Encontro Reflexivo com objetivo de fazer uma retrospectiva de todas as etapas do processo, apresentar o PPP-P finalizado e refletir coletivamente sobre o que significou a trajetória em si. O encontro teve o áudio gravado, sob a autorização (Anexo B) de todas(os) as(os) participantes, que assinaram um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Anexo C). Após o encontro, as falas foram transcritas (Apêndice A).

3.5 POIS, COMO OS PROCEDIMENTOS NASCEM DO PROCESSO, A ANÁLISE TAMBÉM É PROCESSUAL: O ENCONTRO DE FECHAMENTO ENQUANTO ANÁLISE DO PROCESSO EM SI

Considerando a trajetória descrita no subcapítulo anterior, entendemos que teríamos mais fluidez e responderíamos melhor aos objetivos propostos no início desta pesquisa se colocássemos como foco de análise o processo como um todo (desde a fase pré-PPP-P até a fase de revisão e fechamento), a fim de dar lugar a uma tentativa de compreender o que ele desvelou em seu conjunto para aqueles(as) que o vivenciaram, retomando os conceitos apresentados no capítulo do método. Assim, o fechamento institucional foi planejado como um Encontro Reflexivo.

Nesse sentido, é importante lembrar que a pesquisa em fenomenologia, como aponta Critelli (2006, p. 17), “[...] subordina a possibilidade de conhecimento às possibilidades existenciais”. Ainda nas palavras da autora, “mais do que ponderar a respeito de instrumentais, o delineamento de uma metodologia de investigação e análise fundada na fenomenologia deverá cuidar do talhamento de um olhar” (CRITELLI, 2006, p. 17), olhar este que nunca tem acesso à totalidade do fenômeno, pois só podemos conhecer suas perspectivas no nosso “horizonte existencial”, que sempre é limitado (CRITELLI, 2006, p. 62). Por isso, é preciso cautela na compreensão de que a análise realizada é uma das possibilidades de interpretar o fenômeno que se desvelou, uma vez que os fenômenos se mostram e se ocultam dependendo de como são vistos e compreendidos pelas pessoas em diferentes circunstâncias. Szymanski, Szymanski e Fachim (2019, p. 9) alertam:

Quem pesquisa tem que estar atento às diferentes facetas do fenômeno, e à sua possibilidade de ocultamento e revelação, lembrando que o fenômeno se insere sempre numa dimensão temporal. Essa atitude de abertura para o novo e o diferente (ou não), assim como para a própria experiência com o fenômeno estudado, são fundamentais para a pesquisa e a prática em uma perspectiva fenomenológica existencial.

Baseando-nos nessa concepção, dividimos a análise desta pesquisa em dois momentos: o agrupamento de trechos do encontro em “Unidades de Sentido” (GADAMER, 2002) e o posterior rearranjo dessas unidades em “Constelações” (SZYMANSKI; SZYMANSKI; FACHIM, 2019). Tais momentos serão abordados com mais profundidade a seguir.

3.5.1 Unidades de Sentido e Constelações

As Unidades de Sentido são obtidas considerando aquilo que foi dito, ou seja, os *dados de pesquisa*²⁸, e dão-se por meio de leituras repetitivas do texto transcrito, como uma espécie de mergulho, juntamente com o movimento de escuta de narrativas. A intenção é conseguir conceber o sentido para onde determinados trechos apontam. Nesse processo, as partes reúnem-se em conjuntos de afirmações que se referem a um mesmo tópico e que aglutina as vivências

²⁸ A expressão encontra-se em itálico porque, de acordo com Szymanski, Szymanski e Fachim (2019, p. 4), “o termo ‘dado’ pode nos remeter a uma lógica investigativa que entende resultado como algo que está ali, ‘dado’, existindo independentemente de quem o vê. Na perspectiva fenomenológica existencial, algumas considerações podem ser feitas sobre o sentido estático, impermeável e uno do ‘dado’. Nesse olhar, os ‘dados’ referem-se ao fenômeno que se mostrou a quem pesquisa e têm relação com a pergunta inicial da investigação em questão”.

ou situações, *dados* que “[...] não são dados de experimentação e de medição, mas unidades de sentido” (GADAMER, 2002, p. 124).

Deve-se realizar um encadeamento sucessivo das partes com o todo do texto, aglutinando os trechos que se assemelham, como um movimento hermenêutico na tarefa da compreensão e interpretação daquilo que se mostra. Ricouer (1978, p. 15) entende interpretação como “[...] o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”.

A reunião dessas “Unidades de Sentido” formadas pelo texto denomina-se “Constelações” (SZYMANSKI, 2004) e surge como referência à formação das estrelas em figuras imagéticas por parte de quem as observa. Szymanski (2004, p. 3) explica que o que vemos como uma figura no céu é

[...] uma ilusão, segundo a qual, acreditamos serem próximas estrelas que estão, na verdade, separadas por milhares de anos-luz... O que percebemos da Terra é a projeção das estrelas no céu, que, na nossa perspectiva, aparenta ser uma cúpula bidimensional.

O próprio movimentar das estrelas é ilusório, pois somos nós, seres humanos, que nos movimentamos. Pensando nisso, Gleiser (2003, p. 18) afirma: “é importante refletirmos um pouco sobre onde estamos neste vasto Universo. A nossa visão do céu é produto dos vários movimentos da Terra”.

Importante indicar, ainda, que a tarefa da compreensão é sempre situada, pois a aglutinação das falas em conjuntos segue um critério subjetivo, como a própria nomeação das Constelações. Silva (2003) exemplifica que os indígenas Guaranis se orientam pelas constelações chamadas “Tamanduá” ou “Pote de Mel”; já os indígenas do Xingu nomeiam também os vácuos, nos quais não se vê nenhuma estrela, usando, assim, outros referenciais para se orientarem pelas estrelas e definirem o calendário. Esses exemplos mostram como há uma multiplicidade de olhares para um mesmo fenômeno, no caso, as constelações.

Nesse sentido, diferentes culturas, momentos históricos e olhares apresentam distintas possibilidades de formação de “Constelações”, cabendo, portanto, ao(a) pesquisador(a) a escolha de determinadas narrativas. Após constituídas as constelações, realizamos um diálogo entre elas e os autores de referência, a fim de costurar a compreensão do fenômeno que se revelou no processo de investigação com o conhecimento já produzido na área.

4 CONSTELANDO E COSTURANDO OS SENTIDOS

Neste capítulo, são apresentadas as constelações que formulamos com base nas falas das participantes, falas estas recolhidas no Encontro Reflexivo de finalização institucional. A transcrição completa desse momento encontra-se no Apêndice A.

O encontro, como já descrito no método (seção 3.4.1), teve como objetivos: fazer uma retrospectiva de todas as etapas do processo, apresentar o PPP-P finalizado e refletir coletivamente sobre o que significou a trajetória em si. Assim, após a realização da apresentação, que também funcionou como um aquecimento, pedimos para que os participantes contassem o que significou para eles a construção do documento.

Considerando o que foi dito no encontro, elaboramos duas constelações, as quais entendemos como complementares: (a) *Realmente está a nossa cara né?*: a respeito do pertencer; (b) *A gente foi persistente*: conquistas de um coletivo. Tais constelações foram compostas pelas seguintes Unidades de Sentido:

a) *Realmente está a nossa cara né?*: a respeito do pertencer: identificação com o PPP-P; agradecimento; diálogo e troca entre a equipe; troca de experiências; fechamento de ciclo; realização de um processo participativo e coletivo; histórico da parceria; significado da parceria.

b) *A gente foi persistente*: conquistas de um coletivo: nova ferramenta para a Associação; possibilidade de mudança no PPP-P; aprendizado durante o processo; desafios durante a elaboração; sobrecarga de trabalho.

A seguir, apresentaremos uma parte da análise (Quadro 7) e a organização dos principais trechos do encontro em, primeiro, Unidades de Sentido e, posteriormente, em Constelações, a fim de facilitar a compreensão de como ocorreu esse processo.

Quadro 7 – Organização de trechos do encontro reflexivo

Trechos do encontro	Unidades de Sentido	Constelações
<i>[...] é bom a gente ver um PPP que tem realmente a nossa cara, que a gente consegue ler e enxergar o nosso trabalho, ver as nossas crianças e um pouco da nossa realidade em um documento que a gente sabe que não ficará só no papel, porque é algo</i>	Identificação com PPP-P	<i>Realmente está a nossa cara né?</i> : a respeito do pertencer

<p><i>histórico, [...] então a gente consegue se enxergar e enxergar as nossas crianças nesse documento.</i></p>		
<p><i>[...] quando a gente ia pra PUC e quando vocês vinham pra cá, a gente tinha a oportunidade de conversar com os outros profissionais da Associação e no dia a dia, às vezes, a gente não tem esse tempo, então foi muito bom porque a gente conseguiu fazer trocas né? A gente pode conversar um pouco sobre como é a vivência das meninas no CEI, e elas saberem como é a nossa vivência no CCA, então além de tudo isso, a questão do ser participativo, de ouvir a comunidade, a gente também conseguiu se ouvir como equipe.</i></p>	<p>Diálogo e troca entre a equipe Trocas de experiências</p>	
<p><i>[...] eu costumo dizer que o trabalho, a parceria com a equipe PUC é um dos principais pilares do trabalho da Associação, que ao mesmo tempo tem esse fomento a estudar, a pensar, refletir, construir juntos, por outro lado, é uma ajuda a direcionar pelos fundamentos do nosso trabalho. Uma das questões mais difíceis é fundamentar, ancorar as nossas ações em planos a partir de ideais que nós acreditamos: humanistas e dialógicos. Então esse percurso vem desde... desses anos, faz décadas né? Três décadas. E foram muitos momentos especiais, muitos mesmo. E esse é mais um deles!</i></p> <p><i>[...] eu me lembro que nós estávamos discutindo aqui sobre a necessidade de os serviços terem o seu PPP e tudo mais, a cobrança da prefeitura... no [CEI] J.F. o pessoal estava fazendo um recorta e cola danado! E eu ficava preocupado e procurei quem? Procurei Heloisa. [...] E aí, Heloisa fez a ponte, mais uma vez, com a equipe aí da PUC, com a Luciana, toda a equipe e começamos esse processo lá em 2018.</i></p>	<p>Histórico da parceria Significado da parceria</p>	
<p><i>[...] nós sempre pensamos em fazer uma discussão assim, construir um projeto participativo e as condições</i></p>	<p>Realização de um processo participativo e coletivo</p>	

<i>nem sempre eram favoráveis ao ponto de permitir que isso ocorresse. E dessa vez, aconteceu!</i>		
<i>[...] E isso só deu certo porque a Associação foi uma equipe: CCA E.G., CEI F.P., CEI J.F. Então eu só tenho a agradecer [...].</i>	Agradecimento	
<i>[...] eu chego até aqui não com a sensação de dever cumprido, mas, assim, de um alívio que a gente já passou por uma grande etapa aí, já concluímos algumas coisas.</i>	Fechamento de ciclo	
<i>[...] é um marco histórico, não só pra Associação, mas para nós como profissionais porque é uma oportunidade que a gente tem de aprender mais. E também de trocar as experiências e nessa troca aprender com o outro não só no papel né? Aquilo que a gente na faculdade escutou, nós realizamos, então foi efetivo, foi a prática mesmo, então essa oportunidade é um momento único para cada um de nós profissionais, professores, educadores, gestores [...].</i>	Aprendizado durante o processo	<i>A gente foi persistente: conquistas de um coletivo</i>
<i>É lógico que a gente sabe que o PPP não é engessado e a gente pode mudar ele sempre que houver necessidade [...].</i>	Possibilidade de mudança no PPP-P	
<i>Então nós temos muito o que comemorar [...] é uma ferramenta já muito eficaz né? É uma ferramenta que servirá muito para as próximas etapas aqui do nosso trabalho.</i>	Nova ferramenta para a Associação	
<i>[...] durante essa pandemia que a gente marcava com uma pessoa lá do bairro para falar, mas às vezes a pessoa não queria ir até nós para gente poder conversar mesmo com todos os protocolos, com todos os cuidados.</i>	Desafios durante a elaboração	
<i>[...] às vezes a gente estava um pouco sobrecarregada de algumas coisas. Agora no final a gente teve uma sobrecarga também por conta da</i>	Sobrecarga de trabalho	

<i>supervisão, então aí corremos um pouquinho [...].</i>		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro apresenta alguns dos trechos que representam as Unidades de Sentido identificadas nas leituras consecutivas do material transcrito, porém, há outros que apresentam conteúdos que também cabem nessas unidades. Tais fragmentos podem ser encontrados na íntegra no Apêndice B (Quadro das Unidades de Sentido).

Optamos pela ausência de identificação da autoria dos trechos porque estes são enunciados que dizem respeito a um dizer que é produzido pelo coletivo, na mesma direção do método que fundamenta este trabalho.

4.1 REALMENTE ESTÁ A NOSSA CARA, NÉ?: A RESPEITO DO PERTENCER

É interessante notar esse impacto que teve na vida das pessoas e o produto a que vocês chegaram. A obra que vocês realizaram é digna de muitos elogios, é uma coisa grande, é uma coisa bonita. [...] Essa parceria, essa busca de participação, essa escuta que vocês tiveram, é uma coisa difícilíssima de conseguir.

(Heloisa Szymanski, durante o Encontro Reflexivo)

É interessante começar esta Constelação discorrendo sobre o seu tamanho, pois ela é composta da maioria das Unidades de Sentido identificadas no Encontro Reflexivo. São elas: identificação com o PPP-P; agradecimento; diálogo e troca entre a equipe; troca de experiências; fechamento de ciclo; realização de um processo participativo e coletivo; histórico da parceria; significado da parceria; possibilidade de mudança no PPP-P. Entendemos que a extensão desta constelação não ocorreu ocasionalmente, pois o que principalmente une essas unidades é a ideia de pertencimento, tema que apareceu em diferentes níveis e aspectos durante o encontro. Segundo o *Dicionário dos Direitos Humanos* o sentimento de “pertencimento”

[...] pode ser reconhecido na forma como um grupo desenvolve sua atividade de produção, manutenção e aprofundamento das diferenças, cujo significado é dado por eles próprios em suas relações sociais. Quando a característica dessa comunidade é sentida subjetivamente como comum, que pode ser a ascendência comum, surge o sentimento de “pertinência”, de pertencimento, ou seja, há uma comunidade de sentido. (PERTENCIMENTO, 2006)

A comunidade de sentido, como apontada no trecho, estabelece-se justamente ao redor da ideia de pertencimento. Pertencer é um sentimento que se constrói ou se reconstrói a cada vez por um grupo ou em um determinado contexto ao longo do tempo. O que pretendemos apresentar a seguir é como o pertencimento foi tematizado e mencionado de diferentes maneiras nessa constelação.

Após terminarmos o aquecimento com a retrospectiva do processo, apresentarmos a temática de fechamento do encontro e abrimos a fala para o grupo, a primeira temática trazida por uma das educadoras foi a respeito da identificação de sua realidade com o PPP-P:

É bom a gente ver um PPP que tem realmente a nossa cara, que a gente consegue ler e enxergar o nosso trabalho, ver as nossas crianças e um pouco da nossa realidade em um documento que a gente sabe que não ficar só no papel, porque é algo histórico. [Vemos] coisas que já aconteceram no nosso bairro, a evolução que tivemos de anos atrás para esse ano... então a gente consegue se enxergar e enxergar as nossas crianças nesse documento.

É possível perceber que há uma identificação orgânica com o documento produzido, pois o grupo consegue enxergar nele tanto o seu dia a dia educacional refletido quanto a possibilidade de ver o seu território e os(as) educandos(as) representados(as). Outra educadora acrescentou: [...] *então, assim, você pegando o projeto e lendo, é nossa cara, é o nosso bairro, é a nossa realidade.*

Esses trechos apresentam a potência que a produção coletiva de um documento pode alcançar quando este é construído por aquelas(es) que trabalham e, muitas vezes, moram no território em questão. Freitas (1991, p. 23), ao falar sobre a construção do PPP e sobre o domínio de bases teórico-metodológicas, afirma que o documento deve “[...] nascer no próprio ‘chão da escola’, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola”. É a produção no território da Brasilândia por aqueles(as) que naquela realidade atuam e/ou residem que produz o sentimento de identificação e pertencimento.

Nesse sentido, temática da “identificação com o PPP-P” está muito próxima da unidade “realização de um processo participativo e coletivo”, já que a identificação com o documento aconteceu, justamente, como consequência da forma como ele foi construído ao longo dos dois anos. Uma das educadoras, ao falar de como entendeu o percurso dessa construção, aponta:

[...] esse projeto foi construído por muitas mãos, então assim, todos tiveram uma participação nesse projeto e é muito importante a gente ter um projeto, um PPP no qual a gente se identifica.

O que ficou explícito ao longo do encontro e também nesse trecho é que não há autor único do documento a ser identificado, ou seja, a pretensão não é a nomeação de alguns autoras(es) individualmente, e sim de todos que participaram. O próprio grupo, ao longo do encontro, apresentou este entendimento de pluralidade. O PPP-P pertence a todas(os), e, por isso, a responsabilidade de colocar o que foi ali discutido e compartilhado também não esteve restrita a um ou outro, de modo que a escrita sempre esteve pautada nas reflexões construídas ao longo dos diversos encontros reflexivos.

Dias (1998, p. 278) é enfático ao ressaltar que a “participação do grupo na tomada de decisões é a garantia de maior identificação de todos com o trabalho a ser realizado”. Assim, a responsabilidade assumida implica uma ação que deve ser compartilhada e coparticipada entre todos que se entendem como parte da comunidade educacional, em seus diferentes níveis de poder, para que se possa, assim, exercer uma cidadania que não fique somente *no papel*. A produção participativa do PPP, como uma ação cultural na instituição, trabalha a favor da inclusão dos sujeitos, colaborando para que estes possam se descobrir como seres capazes de realizar um fazer coletivo não somente em prol da transformação dos espaços institucionalizados de educação como também da busca de uma sociedade mais justa (SAUL; SAUL, 2013).

As unidades “diálogo e troca entre a equipe” e “trocas de experiências” também apareceram muito próximas nos discursos e se relacionam intimamente com a ideia de possíveis ganhos adquiridos com um projeto participativo. Uma das educadoras que atuou intensamente nas diferentes etapas expressou que percebeu outros frutos para além das discussões teórico-práticas:

[...] quando a gente ia pra PUC e quando vocês vinham pra cá, a gente tinha a oportunidade de conversar com os outros profissionais da Associação e no dia a dia, às vezes, a gente não tem esse tempo, então foi muito bom porque a gente conseguiu fazer trocas né? A gente conversar um pouco sobre como é a vivência das meninas no CEI, e elas saberem como é nossa vivência no CCA, então além de tudo isso, a questão do ser participativo, de ouvir a comunidade, a gente também conseguiu se ouvir como equipe.

Nesse sentido, o trecho exemplifica como um PPP-P é fruto das ideias de um coletivo que pode também passar por um processo de busca de diálogo e aprofundamento das relações, para além das diversas etapas de formação e questionamentos de sua prática. Um grupo que busca se conhecer para além da prática do trabalho consegue também a possibilidade de uma escuta mais aguçada e atenta. Para Paulo Freire, não é possível um processo de construção autêntico de um PPP se não houver essa movimentação de troca, pois, para ele, o “diálogo se

impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 51) e, a partir de relações repletas de laços e significados, faz-se possível a realização de um projeto político-pedagógico. Ainda, sobre a importância do diálogo nesse contexto, Saul e Saul (2013, p. 113) apontam que é preciso estabelecer

[...] uma relação horizontal entre os sujeitos, porque [se] pressupõe que todos sabem alguma coisa, saberes críticos ou não. É justamente essa condição que permite a produção de novos conhecimentos em diálogo, contextualizados pelo momento histórico e com intencionalidade política.

A intencionalidade política é um dos aspectos que se faz importante na análise desta pesquisa, pois um dos elementos que frequentemente apareceu durante o encontro foi a parceria estabelecida entre a Associação e o grupo de pesquisa ECOFAM-PUC. Essa parceria, como já explicitado (vide subcapítulo 3.4), baseia-se em uma proposta que é participativa e que propõe a busca da democratização das relações, procurando uma abertura para outras(os) protagonistas e produtoras(es) de conhecimento no território em questão (CABRAL et al., 2019). Concebemos, então, essa parceria como um posicionamento ético-político a respeito do tipo de pesquisa que nos propomos a realizar como grupo, que está sempre pautada na interlocução com o território, fundamentando uma argumentação teórica e empírica que se firma na experiência, valorizando o caráter múltiplo e complexo da existência.

Trata-se de uma parceria que também se traduz em uma pesquisa colaborativa e não o contrário, pois a parceria se constrói pelas demandas do próprio território. Assim, outras duas Unidades de Sentido que se constelam proximamente são: “histórico da parceria” e “significado da parceria”. Ambas trazem aspectos que dizem respeito a possível relevância que a instituição vê nos processos de parceria desenvolvidos ao longo dos anos entre Associação e Universidade.

[...] eu costumo dizer que o trabalho, a parceria com a equipe PUC é um dos principais pilares do trabalho da Associação, que ao mesmo tempo tem esse fomento a estudar, a pensar, refletir, construir juntos, por outro lado, é uma ajuda a direcionar pelos fundamentos do nosso trabalho. Uma das questões mais difíceis é fundamentar, ancorar as nossas ações em planos a partir de ideais que nós acreditamos: humanistas e dialógicos. Então esse percurso vem desde... desses anos, faz décadas né? Três décadas.

O trecho citado aponta como a parceria horizontalizada, desenvolvida com e no território durante décadas, auxilia-os tanto em processos burocrático-organizacionais como também educativo-metodológicos, aspectos que, em certa medida, se concretizaram na

elaboração do novo documento que surgiu como demanda da própria instituição em 2018. O surgimento da demanda também é retomado no encontro por um dos gestores da Associação:

[...] eu me lembro que nós estávamos discutindo aqui sobre a necessidade de os serviços terem o seu PPP e tudo mais, a cobrança da prefeitura... no [CEI] J.F. o pessoal estava fazendo um recorta e cola danado! E eu ficava preocupado e procurei quem? Procurei Heloisa. [...] E aí, Heloisa fez a ponte, mais uma vez, com a equipe aí da PUC, com a Luciana, toda a equipe e começamos esse processo lá em 2018.

O trabalho desenvolvido e aqui analisado é fruto dessa parceria – que já contou com diversos projetos para além dos que aqui foram relatados. No trecho anteriormente mencionado, é possível perceber a origem da demanda que fora descrita no subcapítulo do método (“Pois se trata de uma parceria”).

Buscando na literatura, vemos que Bastos, Gonçalves e Alves (2018) afirmam que é com o estreitamento de relações e com a criação de parceria que a autonomia pode tornar-se um processo de conquista e interação de toda a comunidade educativa. Este estreitamento de relações aparece como um princípio que se opõe às formas autoritárias de tomada de decisões e possibilita a proximidade entre professores, alunos, pais e comunidade. Ou seja, essa parceria que vem sendo desenvolvida ao longo dos anos pode, inclusive, cumprir um papel de democratizar as forças de poder da própria instituição.

Para finalizar esta constelação, cabe aproximarmos também as Unidades de Sentido “fechamento de ciclo” e “agradecimento”, pois ambas apresentam dizeres de diversos participantes que se relacionam com a sensação de dever cumprido pela finalização do processo e também de sensação de gratidão pelo engajamento individual e coletivo de ambas as equipes (ECOFAM e as instituições dentro do Associação). Em relação à unidade “agradecimento”, apareceram muitos dizeres das coordenadoras e gestoras elogiando a conquista das equipes das próprias instituições pelo envolvimento nas diferentes partes do processo:

Eu gostaria de agradecer vocês aqui, equipe PUC, a Associação, todas nós que participamos, colaboramos, seja com o pouquinho que cada um deu, contribuiu, acredito que foi o montante aí do trabalho. Ver esse trabalho finalizado é uma conquista muito grande, então obrigada!

Apareceram também dizeres elogiando o trabalho realizado pelas equipes da própria Associação:

[...] a equipe do CEI J. F. deu um apoio assim, super super, que não dá pra descrever. [...] E isso só deu certo porque a Associação foi uma equipe: CCA, CEI P., CEI J.D.. Então eu só tenho a agradecer.

Entendemos que os fragmentos citados demonstram uma sensação coletiva de agradecimento pela totalidade do processo que foi se construindo e ganhando forma a cada encontro e entrevista reflexiva. Mais relevante que o agradecimento ao presente grupo de pesquisa foi o reconhecimento do valor que o PPP-P adquiriu no dia a dia de trabalho das educadoras, gestoras e coordenadoras, pois seus ganhos aparecem para além do documento físico. Os ganhos se mostram presentes quando a equipe pode compreender-se como atuante e capaz de empreender realizações no âmbito da coletividade.

Já a Constelação “fechamento de ciclo” foi caracterizada, primordialmente, por discursos que trouxeram a atmosfera de conclusão e satisfação por aquilo que foi concluído: *[...] isso é muito importante para a gente, eu chego até aqui não com a sensação de dever cumprido, mas, assim, de um alívio que a gente já passou por uma grande etapa aí, já concluimos algumas coisas.*

A atmosfera do encontro passou a adquirir também um tom de despedida e emoção, justamente pela grandeza daquilo que estava em processo de finalização. Podemos compreender, nesse sentido, que o próprio encontro se deu como um ritual de fechamento de ciclo, um desfecho que simbolizou todo o empenho no trabalho realizado e que efetivou uma passagem. Pompeia e Sapienza (2014) entendem que desfecho é *des-fecho*, pois, ao mesmo tempo que encerra ou fecha um processo, também efetiva um novo processo de abertura. Então, uma de nossas convidadas, a Profa. Dra. Heloisa Szymanski – fundadora do grupo de pesquisa ECOFAM e da parceira com a Associação – sintetizou alguns destes dizeres a respeito do término do processo e devolveu suas impressões aos participantes nomeando o sentimento que se consolidava:

É uma tristeza terminar alguma coisa, pois tem um luto de um processo que foi vivido. [...] Mas uma coisa que foi dita por todo mundo: “sinto que foi uma missão cumprida”, cumprida mas que não acabou. [...] Então, é verdade que acabou uma etapa, mas aí vai começar outra, que já está começando e já está sendo gestada.

A nova etapa que é mencionada, metaforicamente colocada como gestação, diz respeito ao processo de parceria que não se encerrou com aquele encontro. No momento em que um projeto terminava, já abríamos espaço para o início de um novo. Porque como Pompeia e Sapienza (2014, p. 53) apontam: “Começar de novo não é o mesmo que começar outra vez. [...]

Começar de novo tem o caráter de novidade; uma nova coisa vem se colocar quando o desfecho preenche a primeira situação”.

4.2 A GENTE FOI PERSISTENTE: CONQUISTAS DE UM COLETIVO

*Trabalha e teima, e lima, e sofre e sua!
Mas que na força se disfarce o emprego
Do esforço: e trama viva se construa.*

(Olavo Bilac, 1997)

A segunda constelação, complementar à primeira, aparece com as seguintes Unidades de Sentido: nova ferramenta para a Associação; Possibilidade de mudança no PPP-P; aprendizado durante o processo; desafios durante a elaboração; sobrecarga de trabalho. Aqui, buscamos apresentar as conquistas que se deram como consequência do esforço e da persistência do grupo.

Um dos elementos que pode ser interessante para começar esta constelação é a discussão a respeito da unidade “aprendizado durante o processo”, que apareceu em diversos enunciados:

É um marco histórico, não só pra Associação, mas para nós como profissionais porque é uma oportunidade que a gente tem de aprender mais. E também de trocar as experiências e nessa troca aprender com o outro não só no papel né? Aquilo que a gente na faculdade escutou, nós realizamos, então foi efetivo, foi a prática mesmo, então essa oportunidade é um momento único para cada um de nós profissionais, professores, educadores, gestores [...].

O aprendizado mencionado pela educadora nos leva à reflexão a respeito da importância da formação continuada dos profissionais da Educação. Os encontros realizados ao longo dos dois anos tiveram também o objetivo de contribuir com isso. Foram discutidos temas como: concepções de infâncias, a função do brincar, possibilidades de uma educação inclusiva, participação de crianças e adolescentes no processo de construção do PPP, a corporeidade negra no contexto educacional. Alguns desses temas, como já mencionado (vide quadro 2), originaram dissertações de mestrado que aprofundaram tais discussões. Nesse sentido, o aprendizado que ocorreu também se refere a esses debates desenvolvidos nos diferentes espaços propostos.

Entretanto, a instituição educativa que se entende como compromissada com a construção de um projeto político-pedagógico não deve se limitar a discussões que se baseiam

somente em conteúdos curriculares e metodológicos, mas deve estender o debate para o contexto escolar/educacional como um todo, abordando questões que dialoguem com a sociedade e a comunidade da qual participa (VEIGA, 2013). A discussão curricular, portanto, é somente uma parte dessa elaboração, pois a teoria deve evitar se afastar da prática para que não perca seu sentido. De acordo com Rios (1982, p. 73), “[...] teoria e prática são elementos indissociáveis de um único processo e que sem o recurso à teoria não poderíamos falar em uma prática coerente e consistente”.

Falkembach (2013) entende a criação de espaços formativos como um desafio, já que seu objetivo deve ser possibilitar aos profissionais da educação uma nova relação com o conhecimento e com a busca de aprender, transformando-se em uma atitude prático-reflexiva não dicotômica. O enunciado *“Aquilo que a gente na faculdade escutou, nós realizamos, então foi efetivo, foi a prática mesmo”*, aponta o dizer de uma das autoras do PPP-P que, ao olhar para o próprio processo, reconhece um aprendizado que se deu a partir da prática reflexiva ao longo do caminho.

Além do aprendizado individual dos participantes, há também que se olhar para o viés do aprendizado institucional. Segundo Freitas (2004), assim como as pessoas, as instituições também aprendem. Como um coletivo, as instituições têm uma memória das suas lutas e demandas. São um organismo vivo que reflete sobre sua realidade e seu futuro, podendo assumir novas posturas diante dos distintos caminhos a seguir após o término do processo. Ou seja, a própria Associação passa a ter uma nova experiência de como é possível construir um PPP participativamente e pode, autonomamente, decidir como e quando são os momentos apropriados para modificar ou atualizar esse conjunto de ideias e reflexões.

Essa percepção fica aparente quando, em meio a sua fala, uma das gestoras diz: [...] *a gente sabe que o PPP não é engessado e a gente pode mudar ele sempre que houver necessidade*. O trecho, que pertence à unidade “possibilidade de mudança no PPP-P”, além de apresentar o ganho de autonomia perante a produção, ainda mostra como o documento é maleável, e não *engessado*, sem possibilidades de modificações. Não deve ser somente um plano constituído, arquivado e encaminhado às autoridades educacionais para comprovação do cumprimento de normas e regras burocráticas (BASTOS; GONÇALVES; ALVES, 2018). Essa nova ferramenta implica colocar em prática as decisões tomadas por todos os envolvidos no processo educacional, como um verdadeiro pacto que pode e deve ser revisto periodicamente quando necessário. Saul e Saul (2013, p. 114) acrescentam ainda que:

O Projeto Político Pedagógico precisa, necessariamente, de avaliação, para que a escola saiba o que vai bem em suas práticas, o que precisa ser substituído e o que precisa ser aprofundado e complementado. [...] Haverá sempre um movimento de acréscimo, substituição, aprofundamento do que foi decidido, na perspectiva de reinvenção de propostas e ações.

Assim, configura-se o PPP como uma nova ferramenta para a Associação, e esta unidade também aparece próximo ao tema da aprendizagem: *[...] nós temos muito o que comemorar e dizer que, além de todo o aprendizado, é uma ferramenta já muito eficaz né? É uma ferramenta que servirá muito para as próximas etapas aqui do nosso trabalho.*

Ao comentar sobre o aprendizado, um dos participantes afirma a utilidade do PPP-P como novo instrumento, fazendo possível o entendimento de que é um documento que fará parte do cotidiano das educadoras, coordenadoras e gestoras. É a concretização de um rumo, um lançar-se diante de novas ações educativas.

Faz-se necessário, entretanto, destacarmos que foram diversos os desafios enfrentados durante a elaboração do PPP. O fator temporal se mostrou como um grande adversário desde o início do processo, pois as jornadas de trabalho dos profissionais da Educação, de uma forma geral, são intensas e extensas. Os encontros realizados na fase de “discussão e elaboração do documento”, ainda presencialmente, ocuparam os momentos das paradas pedagógicas institucionais, um espaço privilegiado que contava com a reunião de grande parte das educadoras. Contudo, a impossibilidade da participação de todas as trabalhadoras apareceu como uma crítica:

[...] é uma pena que nem todas as pessoas possam participar desses momentos formativos por causa do tempo, mas seria muito bom se fosse para todos, para que todos pudessem contemplar também.

É interessante perceber como o valor da coletividade também se fez presente nesse momento, porque a demanda que se desoculta, justamente, está no desejo de que a totalidade das trabalhadoras dos equipamentos possa participar também, ou seja, que ninguém fique apartado do processo criativo e reflexivo. Quando se propicia situações que possibilitam que as educadoras possam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico coerente, não é necessário convencê-las a participar desse processo, pois este acaba gerando interesse (VEIGA, 2013).

Com a chegada da pandemia, os encontros da fase de revisão e fechamento, como já mencionado (vide quadro 6), ocorreram de forma remota e em horários antes do início das jornadas oficiais de trabalho dos participantes. Diversos foram os relatos que ouvimos a respeito

da exaustão e do cansaço vivenciados, principalmente após o início da pandemia, já que a demanda de trabalho também se intensificou.

No capítulo 5 do PPP (vide Anexo A), os equipamentos (CCA E. G., CEI J.D. e CEI F.P.) abordaram a nova rotina de trabalho, em que foi atribuída ao corpo docente diversas novas atribuições, como: mapeamento e contato com todas as famílias atendidas pelo serviço; identificação das famílias com maior vulnerabilidade social de acordo com os critérios preestabelecidos e a organização de uma ordem prioritária; preenchimento e atualização da ficha do Plano de Desenvolvimento Familiar (PDF) e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), incluindo informações sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias durante a pandemia relacionadas a alimentação, acesso às plataformas escolares, acesso aos benefícios emergenciais e assistenciais, materiais de higiene e insumos necessários para a prevenção do Covid-19 (máscaras, álcool gel, sabonete líquido, etc.); busca de parcerias que beneficiassem as famílias visando à superação das dificuldades levantadas; montagem de *kits* de tarefas semanais para os educandos contendo atividades artísticas, lúdicas, artesanais, livros; entrega de marmitex, cestas básicas, *kits* de higiene e limpeza, máscaras e álcool gel; criação e atualização de conteúdo de mídias sociais (página no Facebook e no Instagram) para facilitar a comunicação e interação com os educandos.

A “sobrecarga de trabalho” foi um aspecto que se repetiu em diversos comentários, porque, além do tempo dedicado às tarefas cotidianas da instituição dentro da conjuntura pandêmica, o grupo precisava dar conta da produção do documento.

[...] acho que esse final para nós foi corrido, mas ao mesmo tempo prazeroso, difícil um pouco...eu e a T. fomos muito companheiras porque não tínhamos nada do CEI J.F. e durante essa pandemia que a gente marcava com uma pessoa lá do bairro para falar, mas às vezes a pessoa não queria ir até nós para gente poder conversar, mesmo com todos os protocolos, com todos os cuidados. Mas a gente foi persistente, até que a gente conseguiu realizar aí o nosso texto.

Vale a pena recordar que, mesmo no momento de difícil realidade pandêmica, em que o Estado pouco planeja suas ações pela valorização da saúde pública e do bem-estar, principalmente para a população em situação de vulnerabilidade social, recebemos a demanda de conclusão do documento. A persistência, assim, apresenta-se como uma marca desse grupo que, mesmo com todas as adversidades, seguiu na direção do objetivo que estabelecemos conjuntamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AMARRANDO OS FIOS

A presente pesquisa teve por objetivo compreender o processo de elaboração de um documento como o projeto político-pedagógico, colocando como central a participação democrática das instituições.

O método de pesquisa teve como centralidade o pensamento fenomenológico. Heidegger (2010, p. 48), como já mencionado, compreende que fenômeno é “o que se mostra de si mesmo para um olhar”. Entendemos ser importante enfatizar que esse olhar a respeito de fenômeno fez-se presente durante todo o trabalho, já que a análise realizada é somente como uma perspectiva, ou seja, não tem a pretensão de ser “verdade” – como abordada historicamente pelo platonismo como única, eterna e imutável. Adotamos a ideia grega de verdade, *aléthea*, entendida como um acontecimento de desocultamento que se relaciona com uma revelação e não como uma definição. Critelli (2006, p. 44) afirma:

O que aparece não apenas mostra, mas oculta e/ou desfigura. Essa possibilidade de ocultar e desfigurar, que o ente que se mostra tem, denota seu aspecto fenomênico. O mostrar-se do ente não é apenas um exibir-se ou um pôr em patência aquilo que se desejaria ter de uma forma tangível. O mostrar-se é fenomênico porque ao mesmo tempo que algo se mostra está também, ocultando algo de si mesmo.

Conseguimos entender, com base em Critelli (2006), que o movimento de se mostrar dos entes nunca é total – sempre há algo que não se mostra completamente – como também não o é o olhar da presente pesquisadora, pois aquela que interroga também faz parte daquilo que deseja saber e do que lhe é possível ver. Estamos sempre em situação, em outras palavras, estamos sempre participando dos acontecimentos durante a pesquisa, mesmo que como mera testemunha.

O olhar do interrogador, contudo, não assume caráter de isolamento, e sim um olhar plural do qual fazem parte todos aqueles com quem ele mesmo é no mundo. Esse olhar nos dá fundamentos para analisarmos o próprio processo de construção do projeto político-pedagógico, como síntese de um olhar coletivo e participativo, mas necessariamente incompleto porque segue em constante andamento, de acordo com a movimentação da instituição educacional. Além disso, o movimento de desocultamento se dá de forma singular, pois ocorre em um contexto com determinadas pessoas, construindo um sentido que, portanto, é único ao grupo que partilha deste compartilhamento.

No caso do grupo que acompanhamos, podemos destacar a sensação de pertencimento e o valor da persistência como os principais aspectos que se desvelaram durante o Encontro Reflexivo de fechamento e, por isso, nomeiam as Constelações apresentadas. Sentir-se parte e persistir em nome de um projeto significa que a presença de seus participantes está para além do aspecto individual, está ligado à forma como o grupo se relaciona com a comunidade e com a conjuntura ao redor. Relaciona-se, ainda, com o passado, na medida em que o documento está repleto de histórias de luta e conquistas da Associação e seus equipamentos. E também com o futuro, já que é pensando nele que o projeto educacional tem motivo de existir para os(as) educandos(as) de agora e para os(as) que estão por vir.

Vale ressaltar, a título de curiosidade, que o documento finalizado foi enviado à Diretoria Regional de Ensino (DRE) responsável pelos equipamentos, como havia sido requisitado. Com certa surpresa, fomos informadas de que, segundo a supervisão de ensino, o documento estava incompleto porque “faltavam especificações técnicas”, e a DRE não poderia aceitá-lo porque ele não contemplava o modelo específico que tal diretoria solicitava. A recusa nos trouxe diversos questionamentos a respeito das exigências feitas e da maneira como os PPPs são elaborados por grande parte das instituições de educação, já que o projeto político-pedagógico assume, muitas vezes, o lugar de um documento que é utilizado para o cumprimento de protocolos burocráticos do Estado. Freitas (2004, p. 69) é categórico ao afirmar que

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público.

O projeto político-pedagógico não deve ter como finalidade somente o seu envio protocolar. Ele deve ser vivenciado desde o primeiro momento como parte da dinâmica da prática dos(as) educadores(as) (RIOS, 1982). Entendemos que a instituição educativa não está isolada socialmente e, portanto, pertence a uma estrutura que faz parte dos órgãos centrais do sistema educacional, em que há uma relação de interdependência. Pensando nesse tipo de relação, Rios (1982) aponta que os projetos devem atender às exigências específicas de cada um dos espaços educativos, levando em conta sua situação peculiar, mas sem deixar de estarem conectados com outros projetos, de acordo com diretrizes que se definem em âmbito amplo do conjunto da sociedade.

Sendo assim, colocamos como questão a exigência de um modelo de PPP a ser replicado que suprima outras possibilidades, principalmente, nesse caso em específico, que envolveu o trabalho de dois anos de parceria participativa. Inclusive, também fica evidente o afastamento da DRE em questão do sentido que a construção desse PPP tomou para esse coletivo, já que a diretoria não esteve envolvida no processo.

Surgiram para nós inquietações como: em que se baseia um sistema de ensino que privilegia a cópia de modelos preestabelecidos? Onde está a valorização da escola pública e o incentivo a processos participativos, autônomos e coletivos dentro dela? A quais interesses esse sistema responde? Essas são perguntas para as quais não temos respostas rápidas e diretas, pois para respondê-las necessitamos de tempo de reflexão, aprofundamento e, até quem sabe, novos processos investigativos.

Mas a articulação imediata com o pensamento freireano torna-se quase inevitável. Pensar em PPP participativo é pensar em um projeto emancipador e, conseqüentemente, em uma educação libertadora, que tenha como finalidade a autonomia das instituições educativas e a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos, para que assim possa se apresentar como possibilidade de superação das normas impostas por políticas públicas que reafirmam o sistema vigente. De acordo com Paulo Freire (1987, p. 141)

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

A educação libertadora é aquela que possibilita ao ser humano a discussão corajosa de sua problemática existencial. Para Freire (1987), a educação deve advertir os homens e as mulheres dos perigos de seu tempo, para que, conscientes deles, ganhem força e coragem de lutar, em vez de serem submetidos às prescrições alheias. Segundo Rios (1982), a liberdade é uma experiência do ser humano em sociedade e se constrói na vivência coletiva. Não há homem livre que esteja isolado dos demais. Desse modo, somos livres com os outros, não apesar dos outros.

Por ora, encerramos esta investigação com a certeza de que o seu caminho, apesar de árduo e repleto de obstáculos que os últimos tempos nos trouxeram, fez-se importante e relevante como contribuição de sistematização de um processo. Processo este que acompanhou a experiência vivida – pela Associação e pelo grupo de pesquisa ECOFAM-PUC – de uma

construção profundamente participativa e horizontal, acima de tudo de resistência, pois sabemos que pesquisas longitudinais e participativas não são devidamente valorizadas:

Em tempos em que, no campo educacional, processos valem menos que resultados; reflexões, dúvidas e questionamentos valem menos que respostas prontas, fixas e fechadas, é louvável que três equipamentos de educação, dois CEIs e um CCA, produzam um espaço de reflexão com duração de dois anos, para a (re)formulação do seu projeto político-pedagógico. Tornam-se, com este movimento, donos de cada linha do documento... tornam-se o próprio documento. [...]

É nesse ponto – apostando no diálogo e no quarto “P” do PPP-P – que transcendemos a educação bancária e percorremos, ou ao menos nos esforçamos o bastante para percorrer, uma educação libertadora, no sentido de libertar as falas e amalgamar a produção acadêmica com as narrativas da vida, numa teia de sentidos, ou num mosaico de espelhos, que se mostra como fragmentos de cada um/a de nós e, ao mesmo tempo, onde cada um/a de nós pode se ver refletido/a. (SZYMANSKI et al., 2020, p. 273-274)

Assim, estar diante de um produto tão genuína e organicamente construído foi extremamente emocionante e gerador de uma sensação de potência. Para nós, um dos maiores frutos desses dois anos foi o fortalecimento da relação de parceria com e no território, aliado ao norte da constante defesa da educação pública, formal e não formal, democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. *et al.* Implementação da rede de saúde na região da Freguesia do Ó e Brasilândia. In: VICENTIN, M. C. *et al.* (ed.). **Saúde Mental, Reabilitação e Atenção Básica**. São Paulo: Artgraph, 2016. p. 33-52.
- ARENDDT, H. **A vida do espírito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Dumará Distribuidora de Publicações LTDA, 1993.
- _____. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BILAC, O. A um poeta. **Antologia poética**. 1 ed. São Paulo: L&PM, 1997
- BASTOS, V. da C.; GONÇALVES, B. de B. T. N.; ALVES, A. C. V. O projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática e participativa. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 15, p. 97-93, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 08 de jan. de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.
- CABRAL, B. E. B. *et al.* Construção de conhecimento na relação com alteridades: ética e política em pesquisas qualitativas. In: CABRAL, B. E. B.; SZYMANSKI, L.; MOREIRA, M. I. B.; SCHMIDT, M. L. S. **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática: Experimentações em psicologia**. Curitiba: CRV, 2019, p. 241.
- CAETANO, E.; SILVA, I. R. DA. O significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas na educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 2, p. 607-631, 2017.
- CRITELLI, D. M. **Analítica do Sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

_____. Método: Revelação e ocultamento. *In*: CABRAL, B. E. B.; SZYMANSKI, L.; MOREIRA, M. I. B.; SCHMIDT, M. L. S. **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática: experimentações em psicologia**. Curitiba: CRV, 2019. p. 252.

DIAGNÓSTICO. *In*: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diagn%C3%B3stico/>. Acesso em: 10 maio 2020.

DIAS, J. A. Gestão da Escola. *In*: MENESES, J. G. DE C. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 270-280.

FALKEMBACH, E. M. Planejamento Participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. *In*: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2013. p. 131-141.

FERNANDES, A. M. D.; BARROS, E. C. F.; ALMEIDA, G. R. L. L. DE. Projeto político pedagógico participativo: uma proposta desenhada no/do coletivo. **Revista Temas em Educação**, v. 25, n. 2, p. 22-35, 2016.

FERREIRA, A. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FREITAS, L. C. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. *In*: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola Viva: elementos para a elaboração de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 65-75.

_____. Organização do trabalho pedagógico. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO, 7, 1991, Novo Hamburgo. Mimeo.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H-G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. São Paulo: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1, 1994,

Brasília. **Anais [...]** p. 1-5.

GEMERASCA, M. P.; GANDIN, D. **Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz.** 3.ed. São Paulo: Loyola, 2004

GLEISER, M. Um pouco sobre o céu. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 9 nov. 2003. Caderno Mais.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo.** 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LINS, S. L. B. Psicose: diagnóstico, conceitos e reforma psiquiátrica. **Mental**, Barbacena, v. 5, n. 8, p. 39-52, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272007000100003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 11 fev. 2021

MARÇAL, J. C. **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?** Módulo III. Brasília: CONSED, 2001.

MARQUES, M. O. Proposta Político-Pedagógica da escola: uma construção solidária. *In*: MARQUES, M. O. **Interdisciplinaridade: pano de fundo ou colcha de retalhos?** Espaço da Escola. UNIJUÍ, v. 8, p. 9-16, 1993.

MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, dez. 2006.

NETO, J. C. de M. Tecendo o amanhã. **A educação pela pedra.** 1ª ed. São Paulo: Alfabeta, 2008.

NEVES, C. M. de C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. *In*: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 29 ed. Campinas: Papirus Editora, 2013. p. 95-129.

PENTEADO, T. C. Z.; GUZZO, R. S. L. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 569-577, 2011.

PERTENCIMENTO. *In*: DICIONÁRIO de Direitos Humanos. 2006. São Paulo: ESMPU.

Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>. Acesso em: 5 dez. 2020.

PLACCO, V. M. N. de S. (ed.). **Avançando no conhecimento em Psicologia da Educação: relatos de pesquisa - Volume 4**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020. p. 264-276.

POMPEIA, J. A.; SAPIENZA, B. T. **Na presença do sentido**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2014.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade 2019**. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

RICOUER, P. **O conflito das interpretações**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RIOS, T. **Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico**. São Paulo: [s. n.], 1982. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BzlZdLmfV3eMdDZfcEZnSERKYnc/preview>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ROSA, E. Z. *et al.* O território sanitário da Freguesia do Ó/Brasilândia e o lugar do território na integração ensino-serviço. In: VINCENTIN, M. C. *et al.* (ed.). **Saúde Mental, Reabilitação e Atenção Básica**. São Paulo: Artgraph, 2016. p. 53-78.

SARMENTO, D.; CASAGRANDE, C. A Construção do Projeto Político Pedagógico: contribuições da Pesquisa-Ação Colaborativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 65, p. 1-21, 2015.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SILVA, C. **Relatório de pesquisa**. Brasília: FUNAI/UNESCO, 2003

SZYMANSKI, H. A prática reflexiva com famílias de baixa renda. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: SEPQ, 2004. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II->

SIPEQ/Anais/pdf/gt1/06.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.; PRANDINI, R. C. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 19, n. 1, p. 9-22, 2014.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L.; FACHIM, F. Interpretação como des-ocultamento: contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológica-existencial para análise de dados em pesquisa qualitativa. **Pro-Posições**, v. 30, p. 1-26, 2019.

SZYMANSKI, L.; FACHIM, F. Contribuições do pensamento fenomenológico existencial e hermenêutico no processo de construção e análise da pesquisa qualitativa, interventiva e dialógica. *In*: CABRAL, B. E. B.; SZYMANSKI, L.; MOREIRA, M. I. B.; SCHMIDT, M. L. S. **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática: experimentações em psicologia**. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-83.

SZYMANSKI, L. *et al.* A construção de um Projeto Político-Pedagógico Participativo na educação infantil e não formal: aspectos da pesquisa dialógica. *In*: AGUIAR, W. M. J. de;

TAKEITI, B. A. **Juventudes, subjetivação e violências: inventando modos de existência no contemporâneo**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

TORRES, A. P. O sentido da política em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, v. 30, n. 2, p. 235-246, 2007.

VEIGA, I. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

XAVIER, R. B.; SZYMANSKI, H. Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, p. 61-78, 2015.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DO ENCONTRO DE FINALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-PARTICIPATIVO

Luciana: Boa tarde a todos e todas! Hoje vamos fazer o fechamento desse PPP-P que vocês todos trabalharam e que começou com a Heloisa Szymanski que está, na minha tela, logo depois da Natasha, né? E aí tem uma história esse processo e, como a Natasha é a responsável por essa costura, ela vai apresentar para vocês um pouquinho...pra depois a gente conversar um pouco e aí volta para a Natasha que quer apresentar um material muito legal que eu acho que vocês vão gostar bastante. Então vou passar a palavra pra ela, tá bom? Aí a gente dá prosseguimento. Natasha, está com você.

Natasha: Obrigada Lu, boa tarde a todas e todos! Primeiro queria pedir a permissão para gravar este nosso encontro. Eu acho que não consigo fazer uma gravação de tela, mas consigo gravar do meu celular. É só uma gravação para me ajudar organização desse material, mas enfim, os nomes de vocês não serão divulgados e nem a imagem. A segunda coisa, é que estou muito feliz de estar aqui e ter reunido todo esse pessoal, 46 pessoas, para a gente poder falar um pouco desse processo que a gente vem fazendo há 2 anos. É muito realizador ter podido costurar e fazer com que a gente pudesse chegar nesse momento que estamos agora.

Eu vou compartilhar com vocês uma pequena apresentação que eu fiz para poder sistematizar as partes desse processo, para poder colocar todo mundo a par do que aconteceu. Estamos falando do projeto político pedagógico participativo que a gente montou, todo mundo junto, a muitas mãos e aí, vou colocar para vocês e vou falando.

(Natasha coloca o Power point)

Bom, é...não estou vendo ninguém agora porque não consigo colocar a apresentação e ver vocês ao mesmo tempo, mas se alguém quiser se manifestar, pode me interromper porque senão não consigo ver se alguém quer falar.

Eu queria começar lendo um trecho do Drummond que pra mim é um texto que faz muito sentido com tudo o que a gente viveu nesse processo. Tem um trecho desse poema também que está na própria abertura do PPP-P, minha ideia é ler com vocês e depois falar um pouquinho. Ele chama “Mãos dadas”:

“Não serei o poeta de um mundo caduco.

Também não cantarei o mundo futuro.

Estou preso à vida e olho meus companheiros.

Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.

Entre eles, considero a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”

E acho que ele é muito significativo para dizer do que foi esse processo, que foi um processo conjunto, literalmente de mãos dadas em que o nosso grupo de pesquisa trabalhou juntamente com vocês. Sem cada um de vocês não teria sido possível que a gente tivesse, pelo menos por hora, terminado um documento tão bonito e significativo né, para Associação e os equipamentos que vocês são educadoras e educadores.

Nesse sentido, queria lembrar...a Lu já fez isso bastante, mas acho que poder voltar para onde nós começamos. Porque ficamos dois anos fazendo tudo o que a gente fez...os encontros, as entrevistas, as formações que aconteceram....justamente porque a gente teve a demanda da Associação para que ajudássemos a reconstruir o PPP. A ideia sempre foi que isso fosse feito participativamente, que fizéssemos isso junto. E aí como começou? Começamos com a professora Heloisa, vocês tiveram encontros iniciais com ela, discutindo o propósito de um PPP, para o que serve, como a gente constrói, porque é um documento relevante para a Associação, como esse documento reflete o que a Associação pensa nesse projeto, que guia, que é um norte, que é um caminho.

Depois, fizemos um levantamento de demandas: o que que era importante que tivesse no projeto? O que desejavam modificar do documento anterior? Então vocês aprenderam, discutiram e conversaram o que são as “Entrevistas Reflexivas”, que é um modo de perguntar, de querer saber como algo se abre para quem perguntado.

Nosso desafio sempre foi: como é que poderíamos envolver toda a Associação na elaboração desse projeto e de alguma maneira que tocasse a todo mundo? E que não fosse algo que a gente simplesmente escrevesse, assim, em uma canetada, um monte de coisa que não faz sentido para ninguém e só enviar para vocês...mas algo que fizesse sentido para todo mundo. Esse sempre foi o nosso desafio.

É justamente para a gente poder entender o quem eram as pessoas que faziam parte da associação e dos equipamentos...as famílias, as crianças e os adolescentes, as educadoras, as gestoras, a equipe técnica, o que todo mundo achava que faria ter sentido estar nesse documento, né? Então vocês mesmos se dividiram e fizeram entrevistas com algumas das famílias dos equipamentos...E também tivemos a Aline, outra mestranda, que fez um trabalho com alguns educandos do CCA para entender o que para eles era importante, relevante que estivesse no documento, para que as próprias mudanças no dia a dia deles na instituição fizesse sentido. Nós também, enquanto grupo de pesquisa, estivemos nos equipamentos conversando com algumas representantes de vocês, equipe técnica, gestoras,

coordenadoras e educadoras...não sei o quantas de vocês lembram, mas a gente esteve no ano de 2019 tendo essa conversa nos equipamentos, a gente se dividiu em pequenos grupos e chegamos no meio de uma tarde para conversar com vocês.

A partir disso, juntamos em um quadro com tudo que era importante e que vocês gostariam de mudar nos equipamentos. Tudo isto está listado e documentado nesse quadro, dentro do PPP-P, que comentei.

E aí, queria contar para vocês também, não sei se todos e todas sabem, mas não sou só eu que, enfim, participei com vocês desse processo. A gente teve 4 pessoas envolvidas nesse processo e que escreveram seus mestrados dentro desse projeto do PPP. Então a gente teve a Angela, que está por aqui...se quiser dar um *oizinho*, colocar o som no microfone e dar um oi...

Angela: Boa tarde gente! Tudo de bom e é isso, estou na escuta!

Natasha: Obrigada Angela! A Angela falou sobre o corpo negro e educação, então muitos de vocês tiveram formações para pensar sobre as questões étnico-raciais no projeto. Tivemos também a Aline, que justamente fez o processo de construção participativa de crianças e adolescentes no PPP...mas acho que ela ainda não chegou. Tivemos também a Rita, que está por aqui que eu vi, que falou sobre educação inclusiva né, no PPP, como poder incluir mais as crianças e adolescentes, como isso é direito de todos. Rita, se você quiser dar um oi, falar alguma coisa...

Rita: Oi gente, boa tarde! Beijo aí para todos, tá bom?

Natasha: E por fim, eu, que como a Lu falou e como estou explicando, tive a responsabilidade de costurar tudo isso que começou em 2018.

E aí, eu trouxe aqui um cronograma, não para a gente ler em detalhes, mas para mostrar que a gente começou tudo isso em 2018, e pra mostrar que a gente se encontrou muitas vezes. Muitas pessoas passaram, pessoas novas chegaram, né? E aqui a gente tem quatro páginas, com encontros na Brasilândia, encontros na PUC...no ano de 2019, teve aquela *sala bonitona*, não sei quem lembra que a gente fazia uma grande roda...a gente teve também os pequenos encontros de formação que a Rita, a Angela e a Angela fizeram, então a Rita e a Angela com as educadoras, coordenadoras e gestoras e Aline com crianças e adolescentes do CCA.

Teve todo um planejamento de metas, os objetivos de cada semestre, um esqueleto com as partes do PPP e de como íamos montando. Tínhamos um espaço para falar de questões do dia a dia de trabalho também, o que sempre foi muito interessante dos nossos encontros em que a gente não só falava do documento, até porque ele é vivo e está no dia a dia da instituição, então os desafios a gente sempre pode discutir e pensar possibilidades novas. Isso sem contar com toda a presença, atuação, participação e perguntas de vocês e todo engajamento...enfim, nunca foi só a gente, sempre foi nós todos juntos.

(...) parada técnica

Luciana: Olha tem uma mesa aqui, to vendo o pessoal da associação! Oi gente!

K. entra depois porque a internet estava ruim

K.: Oie! Tá ruim a internet, que bom ver vocês!

Natasha: Bom te ver também, estava aqui contando do planejamento que fizemos, se alguém quiser também, posso mandar para vocês essa apresentação, se quiserem olhar com mais tempo. Não queria que ficasse uma coisa maçante.

E aí, nesse sentido, acho que esse ano de 2020 que entrou, mudou muito o nosso pensamento inicial né? a maneira como a gente vinha fazendo, que estava claro, dando muito certo e que foram encontros importantes para nós e acho que para vocês também. A gente via o quanto carinho a gente sentia de vocês, muito empenho e dedicação. E esse novo momento desse ano, com a pandemia, passaram a existir novos desafios e novas questões a serem lidadas. E a gente, por um momento, no início do ano, a gente interrompeu o processo que vínhamos fazendo pela impossibilidade dos encontros presenciais, que era algo que fazíamos mensalmente, pelo menos. E a partir de uma demanda de vocês, de entenderem que o processo precisava de alguma maneira ser finalizado, mesmo que momentaneamente, que tivesse um desfecho, a gente retomou os nossos encontros em um novo modelo, em um modelo online. Então, a gente restringiu um tanto, por conta das demandas que surgiram em relação a pandemia, já que vocês tinham tantas outras novas que surgiram e que vocês também tinham que lidar. Por conta desses desafios, a gente pensou em um novo modelo em que a gente pudesse também reduzir o número de pessoas que participariam, justamente para não sobrecarregar vocês todos. Tivemos 7 encontros e foram encontros, que nesse modelo de zoom, contaram com gestoras e coordenadoras (nomes delas citados). Nós tivemos um trabalho super bacana nos últimos meses de estruturar o documento, elas escreveram muita coisa, falando sobre vocês, quem vocês são, contando a história e a gente finalizou a muitas mãos, junto também claro, com professora Luciana, Rita, Angela e Aline. A gente, juntas, montou esse documento que já está com vocês.

Agora vou mostrar rapidamente a estrutura do Projeto Político-Pedagógico Participativo de vocês. A gente queria muito que fosse um documento acessível a todos vocês, que fosse um documento que não ficasse só guardado em uma estante, que fosse algo que fizesse sentido.

A gente começou fazendo uma apresentação do que vocês entendem como projeto político-pedagógico, a gente resgatou algumas coisas que vocês já tinham escrito em um documento anterior. Depois a gente falou muito sobre o processo dessa construção participativa, que a gente chama de “quarto P”, então projeto político-pedagógico, e aí o “quarto P” é de participativo. E, a gente falou muito sobre a nossa parceria, que não começou aqui, que já é de mais tempo, que vem com a professora Heloisa desde muitos

anos atrás. A gente contou um pouco desse processo e também colocamos no 2.1, a organização das demandas, que foi tudo o que eu contei sobre as entrevistas e tudo mais. Depois a gente passou por uma parte da identificação do território, então a gente falou sobre onde vocês estão, o que é o território da Brasilândia, um pouco mais amplo e depois falando sobre os bairros onde a Associação propriamente atua. Contamos também a história da Associação, colocamos a referência do livro²⁹ que vocês já fizeram, contando bastante desse processo. Aí passamos para a parte de definir melhor e contar sobre os equipamentos: CCA Enrico Giusti, CEI Jardim dos Francos e o CEI Francesco Persiani. A gente conta um pouco qual a estrutura de trabalho, quantas crianças, adolescentes e bebês são atendidos, quantos funcionários cada instituição tem....Além disso, cada dupla de gestoras/coordenadoras resgataram a história do surgimento de cada equipamento, como foi que isso tudo aconteceu, na gestão política de quem, qual era a demanda para que surgisse cada equipamento...sempre foi uma história carregada de luta e conquistas importantes para a educação e comunidade.

Depois falamos um pouco sobre concepções de infâncias, o que a gente discutiu muito nos nossos encontros...eu pessoalmente acho que é um capítulo que pode ser ainda complementado, mas como infelizmente temos um impeditivo de tempo, não pudemos aprofundar em todas as discussões que fizemos coletivamente. Acho que é um convite que deixo para os próximos PPP-Ps, de escrever mais profundamente sobre a infância e pensar como incorporar as experiências de vocês nesse capítulo. Porque vocês sabem muito e tem bastante a contribuir com os saberes e experiências práticas do dia a dia.

Aqui tem cada um dos subcapítulos das contribuições outras mestrandas que eu comentei. Esse (4.1) é a contribuição da Angela, o segundo (4.2) é a da Rita e o terceiro (4.3) é o da Aline.

E aí a gente criou um novo capítulo que é esse 5, que era justamente para contar o que mudou com a pandemia do Coronavírus, não só o nosso trabalho conjunto, mas o trabalho de vocês né? Que tem sido um trabalho que exige muita dedicação, um trabalho que também, muitas vezes, não é reconhecido, um trabalho complexo, e que vocês têm mostrado muita competência em fazê-lo mesmo com toda a maré que vem contra e com todo o reconhecimento que vocês deveriam ter e não tem. A gente quis contar um pouco nesse capítulo de todo o esforço que vocês vêm fazendo para continuar presentes na vida das famílias, crianças e adolescentes que vocês atendem e fazem parte da instituição.

Depois a gente fez um foto álbum que são algumas fotos reunidas dos encontros que fizemos e que vai mostrando o processo em sim. Em seguida temos as referências que vocês podem buscar, do que está escrito no texto e fizemos um anexo que é um anexo, inclusive, tem referências do que a gente fala na

²⁹ “Vila Nova Esperança, esperança que nunca se encerra, o segredo vitorioso da conquista”

parte da contribuição das meninas. Elas fizeram um anexo, que justamente é para que vocês possam garantir que o documento seja útil e vivo, para que vocês possam buscar referências. Se estamos falando de inclusão, que tipo de materiais a gente pode usar para falar sobre isso? Está tudo nesse anexo. Também pensando em uma educação antirracista, a Angela fez um compilado de livros infantis e infanto-juvenis que fala sobre os países africanos, a cultura negra no Brasil...é justamente para que vocês possam consultar.

A última coisa que gostaria de falar é que a gente está montando um livrinho, o nosso plano é que a gente possa transformar esse documento do word em um livro, que possa estar nos equipamentos e que possa servir de referência para que vocês possam ir buscar quando vocês precisarem de alguma coisa, quando vocês quiserem pensar na formação de todas e todos.

Para finalizar essa parte, trouxe um trecho que me faz pensar e me inspira, justamente pra pensarmos sobre o desfecho, o que é o encerramento de um processo. Trouxe um João Augusto Pompeia, que é um filósofo, pesquisador e pessoa bastante influente na nossa formação na Universidade e ele coloca:

“(...)Por que chamar aquilo que fecha de desfecho – des-fecho? É que desfecho, ao mesmo tempo que encerra, fecha, também é abertura.

Quando ele ocorre tudo começa ou de novo, ou outra vez.

Começar de novo não é o mesmo que começar outra vez. Começar outra vez é repetição. Começar de novo tem o caráter de novidade; uma coisa nova vem se colocar quando o desfecho preenche a primeira situação.

Todo desfecho efetiva uma passagem. Essa concepção de desfecho nos remete ao papel dos ritos de passagem na história da humanidade.”

Eu só queria dizer isso, eu acho que a gente está terminando agora esse processo que trouxe muito para todo mundo, eu pelo menos saio com uma pessoa completamente diferente de como eu comecei, de quando eu entrei nesse contato, nesse processo com vocês. E eu acho que a gente tem um caráter de novidade né? Que é esse PPP-P encerrado, para que ele possa, eventualmente ser repensado também, vivo, ativo e que tenha a carinha de vocês. Acho que tem uma coisa importante é que o nome de todas e todos que participaram está no documento, então vocês todas e todos são autoras disso, participando de alguma maneira para que ele acontecesse. Eu acho que a gente está efetivando essa passagem, está efetivando esse rito nesse rito de terminar uma coisa para começar outra. E aí eu queria agora tirar a apresentação....

(...) parada técnica

Natasha: Agora, na verdade, eu queria abrir espaço pra quem quisesse falar e comentar o que achou desse processo, como foi...se tem algum comentário pra gente poder continuar conversando, não queria que fosse um monólogo, só queria fazer primeiro um panorama mais pra gente pudesse conversar sobre o que tudo isso significou, qual o sentido que isso fez ou não fez, enfim...obrigada!

Luciana: Posso só complementar rapidinho também que quando a Natasha fala em transformar em livrinho é que a gente já tem o texto, ele já tá pronto e ele já é um livrinho. A gente estava pensando em fazer uma parceria com um diagramador, que aliás até vocês aí indicaram do território, que pudesse transformar visualmente em uma coisa mais interessante.

E também quando a Nat fala na questão do desfecho, pensando como abertura justamente, é porque a gente elencou alguns temas no PPP-P que são só uma parte, do projeto político-pedagógico de fato né, e muitos outros podem ser inclusos, muitos outros podem se iniciar como discussão...era nesse sentido mais, mas agora nossa intenção de fato é fazer a palavra circular mais aqui né? É...ouvir um pouco de vocês, questionamentos, como isso impactou vocês ou não, dúvidas, críticas, enfim...vamos aqui dialogar um pouquinho.

E aí a gente pode até fazer um esquema de levantar a mão, eu não sei se podemos usar esse esquema aqui...é o meet que estamos usando? É o meet né? Acho que eu não sei como faz aqui para levantar a mão

Natasha: Acho que podemos fazer o esquema de colocar o nome no chat e aí vamos chamando...

Luciana: tá bom, pode ser!

Alguns segundos em silêncio...

Luciana: A gente só queria que fosse uma de cada vez, porque assim todas juntas não dá!

(Luciana brincando porque ninguém se manifestou)

I.: Oi gente, boa tarde! Ninguém quis falar Luciana...então vou começar a falar uma coisinha rápida. É...eu entrei no CEI Persiani em 2018, então quando eu entrei já tinha começado já a construção do PPP, foi no mês de agosto. Mas eu fico muito feliz porque eu tive o privilégio de participar de algumas reuniões com vocês, tanto na PUC como diretamente no CEI e é bom a gente ver um PPP que tem realmente a nossa cara, que a gente consegue ler e enxergar o nosso trabalho, ver as nossas crianças e um pouco da nossa realidade em um documento que a gente sabe que não ficar só no papel, porque é algo histórico, então coisas que já aconteceu no nosso bairro, a evolução que teve dos anos atrás para esse ano, então a gente consegue se enxergar e enxergar as nossas crianças nesse documento. Eu fico muito feliz, agradeço Heloisa, Luciana, todas as meninas que nos deram o privilégio de participar e

colocar um pouco da nossa realidade, do nosso bairro, de como ele realmente é. Só isso que gostaria de deixar como a minha opinião, obrigada a todos.

Luciana: Obrigada Iraci. Aqui Luciane.

I.: De nada Luciana.

Luciana: Pode falar, Lu.

L.: Gente, a gente está aqui na Associação reunidas com o pessoal do CCA e as professoras do Persiani, então a gente colocou aqui uma espécie de telão, olha aí pra vocês verem. Vocês estão vendo? Calma aí, calma aí gente que esse negócio aqui é...A gente tá todo mundo reunido aqui na Associação.

Expressões coletivas de surpresa: Nossa! Que máximo!

L.: A gente ligou um telão e uma caixa de som e estamos participando desse encerramento juntos.

Luciana: Que demais.

L.: Eu queria ter a oportunidade agradecer por participar dessa formação, desse processo, foi tudo muito rico para mim. Eu aprendi muito, eu acho que esses espaços que a gente fazia as discussões de trocas, quando a gente ia pra PUC e quando vocês vinham pra cá, a gente tinha a oportunidade de conversar com os outros profissionais da Associação e no dia a dia, às vezes a gente não tem esse tempo, então foi muito bom que a gente conseguiu fazer trocas né? A gente conversar um pouco sobre como é a vivência das meninas no CEI e elas saberem como é nossa vivência no CCA, então além de tudo isso, a questão do ser participativo, de ouvir a comunidade, a gente também conseguiu se ouvir como equipe. Então queria dizer que foi uma experiência única na minha vida esse projeto, embora no finalzinho a gente ficou meio apertado, a gente não tinha muito tempo, mas ficou tudo muito bom, muito perfeito. É...a gente está fazendo parte agora de um percurso formativo junto com a fundação Itaú Unicef, e aí tudo isso que a gente fez no PPP a gente está fazendo agora na Unicef, eu me sinto até um passo à frente dos outros né? Porque a proposta deles é fazer mesmo um projeto que tenha a participação de toda a comunidade, das crianças, dos educandos, então é isso...eu me sinto uma pessoa mais preparada e mais madura por conta dessa formação que a gente teve. Queria agradecer toda a disposição de vocês da PUC, a dona Heloísa, Luciana, vocês mestrandos, muito obrigada, foi um prazer participar desse processo.

Luciana: Obrigada Lu! Muito legal ver vocês aí viu, gente. Tentei fazer um print aqui...Mas é muita energia assim também tá com vocês aí juntas todas em uma telinha nas muitas telinhas que estão aqui. Bacana mesmo. É....o Ivo está inscrito. Ivo...

K.: Pode ser eu?

Luciana: Pode! Eu reconheci a voz? É da...

K.: K.!

Luciana: Perfeito, enquanto o I. está se preparando...

K.: Oi gente, eu to aqui no [CEI] P. e eu queria agradecer a participação, de poder participar dessa etapa, como algumas já disseram, é um marco histórico, não só pra Associação, mas para nós como profissionais porque é uma oportunidade que a gente tem de aprender mais. E também de trocar as experiências e nessa troca aprender com o outro não só no papel né? Aquilo que a gente na faculdade escutou, nós realizamos, então foi efetivo, foi a prática mesmo, então essa oportunidade é um momento único para cada um de nós profissionais, professores, educadores, gestores, enfim, todos aqueles que colaboraram, eu queria agradecer por esse espaço porque eu acredito que não só eu, como todos aqueles que falaram e os que vão falar, aprenderam muito e não só crescimento teórico, pra prática do trabalho, mas acredito que também um conhecimento que tem aprendizagens pra nossa vida, de troca mesmo, de experiência com a vida porque não foi só momentos de trocar teorias e prática do trabalho, mas momentos também de trocas experiências da vida...criamos laços né? Criamos laços, construímos amizades, então eu gostaria que esses espaços acontecessem sim para todos, é uma pena não poder que todas possam nesses momentos formativos participarem, por causa do tempo, mas seria muito bom se fosse para todos, para que todos pudessem contemplar também. E eu gostaria de agradecer vocês aqui, equipe PUC, a Associação, todas nós que participamos, colaboramos, seja com o pouquinho que cada um deu, contribuiu, então...acredito que foi o montante aí do trabalho e ver esse trabalho finalizado é uma conquista muito grande, então obrigada! Espero aí a gente se encontrar muitas outras vezes.

Luciana: Obrigada K., esperamos mesmo! Esperamos muito. Muito bacana. Ivo conseguiu voltar? Senão temos....I. está aí!

I.: Boa tarde pessoas! Primeiro é agradecer a todos que estão nesse processo de construção participativa e lembrar um pouco o nosso percurso com a equipe PUC desde 92, 91...nós conhecemos através do Chico né? Chico Whitaker, chegamos a Heloisa. E a equipe PUC tem feito muita diferença no nosso trabalho aqui na Brasilândia, no nosso território. É...eu costumo dizer que o trabalho, a parceria com a equipe PUC é um dos principais pilares do trabalho da Associação, que ao mesmo tempo esse fomento a estudar, a pensar, refletir, construir juntos, por outro lado, é uma ajuda a direcionar pelos fundamentos do nosso trabalho. Uma das questões mais difíceis é fundamentar, ancorar as nossas ações em planos que tem ideias que nós acreditamos, humanistas e dialógicos. Então esse percurso vem desde...desses anos, faz décadas né? Três décadas. E...foram muitos momentos especiais, muitos mesmo. E esse é mais um deles! Mais um deles! Eu lembro quando a Heloisa estava aposentando nós ficávamos pensando: E agora? Será que a Luciana fica? Será que a Luciana sai? Teve toda aquela toda situação na PUC...e a nossa torcida sempre é encontrar esse gancho com a equipe da PUC e pessoas que tem essa perspectiva de trabalho, de formação, de parceria...em primeiro lugar lembrar esse percurso todo que faz muita diferença no nosso trabalho. Esse é um elemento central pra que nós possamos acreditar que é possível

nós construirmos um mundo melhor, então essas parcerias especiais, digamos assim, faz toda diferença no nosso trabalho. E falando especificamente do PPP é uma...também foi um desafio para nós ao longo de décadas também...nós sempre pensamos em fazer uma discussão assim, construir um projeto participativo e as condições nem sempre eram favoráveis ao ponto de permitir que isso ocorresse. E dessa vez, aconteceu! Dessa vez, eu me lembro que nós estávamos discutindo aqui sobre a necessidade de os serviços terem o seu PPP e tudo mais, a cobrança da prefeitura...no Jardim dos Francos o pessoal estava fazendo “um recorta e cola danado! e eu ficava preocupado e procurei quem? Procurei Heloisa. Heloisa, precisamos de ajuda aí para pensar o nosso PPP e aí, Heloisa fez a ponte, mais uma vez, com a equipe aí da PUC, com a Luciana, toda a equipe e começamos esse processo lá em 2018. Então nós temos muito o que comemorar e dizer que, além de todo o aprendizado, é uma ferramenta já muito eficaz né? é uma ferramenta que servirá muito para as próximas etapas aqui do nosso trabalho. Então nós temos, em nome da Associação, tudo o que representa a nossa luta, agradecer a todos, especialmente a equipe da PUC, que teve toda paciência necessária, toda a disposição, vontade de tornar esse projeto realidade como ele se faz hoje. O nosso agradecimento.

Luciana: Obrigada I.. Só não conseguindo não dizer que o dá sentido para o nosso grupo de pesquisa é essa parceria. O nosso grupo de pesquisa é essa parceria. É...a gente tem a Iv. aqui, Iv. pode falar!

Iv.: Olá, boa tarde a todas e a todos! É...eu gostaria mesmo só de agradecer todo o corpo docente dos três projetos, todos da equipe operacional que...igual a Natasha falou, esse projeto foi construído por muitas mãos, então assim, todos tiveram uma participação nesse projeto e é muito importante a gente ter um projeto, um PPP no qual a gente se identifica. Então assim, é...você pegando o projeto e lendo, é nossa cara, é o nosso bairro, é a nossa realidade. Então isso é muito importante para a gente, eu chego até aqui não com a sensação de dever cumprido, mas assim, de um alívio que a gente já passou por uma grande etapa aí, já concluímos algumas coisas. É lógico que a gente sabe que o PPP não é engessado e a gente pode *tá* mudando ele sempre que houver necessidade. Mas assim, agradecer mesmo a todo corpo docente, a toda equipe operacional, a todos vocês aí da PUC, Luciana, Heloisa, as meninas aí Angela, Rita, Natasha e os demais e, assim, é uma honra pra gente, é uma honra pra mim, fazer parte desse momento na qual a equipe PUC contribuiu bastante pra real o nosso crescimento, às vezes a gente *tava* um pouco sobrecarregada de algumas coisas, mas o estudo é sempre bem-vindo. Agora no final a gente teve uma sobrecarga também por conta da supervisão, então a gente aí como gestora corremos um pouquinho, mas a equipe sempre também esteve nos apoiando, então fica aí o agradecimento a todos da equipe e a vocês, o nosso muito obrigada por essa parceria mesmo, obrigada.

Luciana: Obrigada Iv., parceira de muitas lutas né? Estamos sempre juntas. T. também está inscrita, você quer falar?

T.: Olá, estão me ouvindo? Boa tarde a todos e a todas, eu to com uma mistura muito grande de sentimentos e...desculpem, mas eu queria agradecer e...na verdade, hoje eu estou muito feliz! Tô muito

feliz, quando a gente trocou as últimas mensagens, Lu, que você falou “vai ser o último encontro, tá quase finalizado”, chega a dar um alívio de missão cumprida, mas como a Natasha mesmo estava dizendo no início e a I. também descreveu, teve muitas pessoas que entraram, que saíram e na verdade, eu comecei as entrevistas reflexivas no [CEI] P., junto com as meninas...queria agradecer a parceria delas também...é, junto com a I., foi lá que eu comecei e depois quando fui para o [CEI] J. F., é...eu só consegui participar de uma entrevista só, reli as outras que as meninas já tinham realizado. Mas a equipe do CEI J. F. deu um apoio assim, super super, que não dá pra descrever. E a parceria da L., porque a gente teve que é...descobrir, né, toda a história do CEI que nós não tínhamos, foi um desafio. Queria agradecer a paciência da Natasha, muitas vezes “Natasha, por favor, confere aí se está certo se tá certo esse texto, se tá tudo bem, se é assim ou se não é”, a gente achou no início um desafio, eu e a Iv., se daria certo esses encontros online e, graças a deus, deu certo. E isso só deu certo porque a Associação A. P. foi uma equipe: CCA, CEI P., CEI J. F. Então eu só tenho a agradecer e principalmente, a vocês da PUC, por compartilhar tantos conhecimentos com a gente, né, nos ouvir, nos escutar, ouvir muitas vezes as nossas angústias, o que que a gente pode colocar, o que pode mudar, tá bom assim, num tá...e a gente foi se apoiando e por isso que saiu essa lindeza que está aqui. Porque aquilo que a Iv. falou, realmente está a nossa cara, né? Só para finalizar, eu e a L. fomos atrás da história, junto com as meninas do [CEI] J. F., atrás da história do bairro, do CEI, porque infelizmente não tinha nenhum documento da associação anterior, então foi um desafio né? A gente contou com alguma ajuda do setor de parceiras da DRE, mas a gente conseguiu! vencemos e graças a deus, esse documento está finalizado. Então eu quero parabenizar a todos: CEI J. F., CEI F. P., o CCA e vocês da PUC. Lu, muito obrigada por tudo, tá?

Luciana: Eu que agradeço! Nós que agradecemos. É uma lindeza mesmo viu, T.? Você tem razão. Olha só, eu só to aqui passando um recado da Angela que agradece muito vocês todas, está em um trabalho dela e teve que se retirar, mas manda aqui um beijo e deixa aqui no chat também, né? É...e a Heloísa está inscrita.

Heloisa: Olá a todos vocês, meus queridos. Eu não sei o que é que é, não sei se é a idade, se é a pandemia, se é...o isolamento social, mas eu me sinto bastante emocionada e muito emotiva e confesso que a fala de vocês está me emocionando demais, né? Quando o I. faz um histórico do nosso encontro, eu digo a mesma coisa, que esse encontro pra mim foi um marco na minha vida e vocês também são um pilar da minha vida, essa...parceria significou e significa muito pra mim. É...eu achei que o crescimento de todos nós, nesse processo, foi muito grande. É interessante notar esse impacto que teve na vida das pessoas e o produto que vocês chegaram, a obra que vocês realizaram é digna de muitos elogios, é uma coisa grande, é uma coisa bonita, é uma coisa difícil, difícilíssima, de fazer, essa parceria, essa busca de participação, essa escuta que vocês tiveram, é uma coisa difícilíssima de conseguir. Vocês estão de parabéns, todos vocês. Todos que participaram desse processo. Isso que foi repetido várias vezes né? Pela Ir., pela Iv., pela K...O quanto tem a cara de vocês esse processo, é tudo o que se espera num projeto político-pedagógico participativo né? É tudo o que o Paulo Freire ensinou, então vocês viveram

a proposta dialógica. Isso é uma coisa muito grande! Uma coisa muito bonito, uma grande conquista! E...isso precisa ser reconhecido, que foi um trabalho de dois anos, um PPP ele não sai assim, do nada, da cabeça de uma ou duas pessoas, né, ele é o trabalho desse monte gente que trabalhou, que participou e, a coisa mais bonita, se apropriou. Todo mundo se sente parte desse projeto, então isso é uma coisa muito linda e emocionante. Parabéns, eu tô realmente encantada de ver esse trabalho (risadas). Mas um pouco e eu começo a chorar aqui, então é melhor parar...é chorar de alegria.

Luciana: É mesmo muito muito importante. Algumas pessoas se expressam pelo chat porque é também uma outra forma de se expressar...A gente fica super emocionado porque são cinquenta pessoas aqui juntas. Algumas pessoas se expressam por escrito e para nós é muito legal. E eu penso que...é bonito e emocionante, porque é igualmente forte para todos, que é porque é horizontal, que é porque é uma parceria mesmo, que é porque tem a ver com as mãos dadas mesmo, é por isso né? Então toca todos. Sabe quando alguém de alguma família faz aniversário e todo mundo fica feliz por essa pessoa? Então a gente está comemorando alguma coisa muito importante que também está documentada. E que ficou bonito, assim, como documento. E eu queria dizer que a gente exhibe vocês porque a gente não vê projetos políticos-pedagógicos desse nível de participativos, com essa intensidade de participação, com pessoas que se veem nele como coautoria grande, nem na rede particular. Eu digo nem na rede particular, porque claro que algumas iniciativas da rede pública são com muito maior qualidade do que algumas iniciativas de rede particular, a gente não compara assim, mas o que eu digo é que rede particular tem possibilidades, tem repertório financeiro e eu não vejo isso acontecer com essa intensidade, eu não conheço nenhuma instituição que tenha feito isso, eu não conheço. Posso estar errada, porque eu não conheço tudo no mundo, mas é...eu não conheço nada que seja assim, com essa intensidade e, por isso, eu exibio vocês. Então quando a gente fica diante de várias escolas com as quais eu converso, e outras tantas, e também da rede particular, que falam “ah, que complicado, que complexo” e que as vezes tem um documento super bonito de projeto político-pedagógico, mas que não está colado...e a gente vê que esse está colado, essa é a diferença. E quando as pessoas falam “é tão difícil”, eu falo é? Mas bem-vindos a essa experiência, apresento a vocês, essa experiência, não é qualquer uma, não é qualquer uma no campo da pesquisa. Eu também não conheço pesquisas tão longitudinais, sabe? Então eu exibio mesmo, exibio mesmo que nem a gente exhibe filho, sabe? A gente fala, olha aqui a minha filha! É assim, né? Então a gente fica feliz assim, com esse retorno, mas a gente se sente igual, igualzinho mesmo. Estamos juntos. A Natasha, por sua vez, acho que talvez pudesse falar alguma coisinha e ela também tem um presentinho que ela trouxe para gente.

Natasha: Lu, a L. se inscreveu para falar agora! Antes de falar, queria dar lugar a ela...

Luciana: Desculpa, estou aqui falando e nem vi!

Natasha: Imagina!

Luciana: Então vamos ver como continuam as inscrições e depois a gente volta para Nat, tá?

Natasha: L...pode falar!

L.: Olá, boa tarde! É um imenso prazer fazer parte desse projeto...aquilo que se iniciou e, pra mim quando iniciamos, foi assim, uma tristeza porque não poderia participar por conta da gestação, então eu troquei com a G., nós compartilhávamos mas eu não participava efetivamente. Porém, a minha equipe, assim, eu parabenizo todas as minhas meninas do CEI J. F. que mesmo eu não estando totalmente junto com elas, mas elas estavam ali trabalhando, né? Estavam participando e auxiliando dentro desta construção e foi um prazer eu retornar e conseguir dar continuidade do projeto, porque pra mim é um imenso prazer, porque fazer parte, mesmo que um pouco distante, mas depois presente, me sentir também pertencente a esse documento. É...agradeço a todos vocês porque essa é minha segunda gestação, eu posso dizer. Fico muito feliz, assim, estava discutindo com a T. fora...eu falei pra ela que não sei falar não, que não consigo...estou muito feliz por todas essas...por tudo o que nós fizemos e acho que esse final para nós foi corrido, mas ao mesmo tempo prazeroso, difícil um pouco...eu e a T. fomos muito companheiras porque não tínhamos nada do CEI J. F. e durante essa pandemia que a gente marcava com uma pessoa lá do bairro para falar, mas às vezes a pessoa não queria ir até nós para gente poder conversar mesmo com todos os protocolos, com todos os cuidados. Mas a gente foi persistente, até que conseguimos realizar aí o nosso texto e, agradeço a vocês ter essa oportunidade, acho que é algo ímpar, né, única, acho que não teremos outro momento...quer dizer, teremos outras oportunidade, mas igual a essa não, é única. Obrigada vocês da PUC, a Associação, a toda minha equipe que participou junto conosco e esteve aberta para participar das discussões e o processo junto conosco. Acho que é isso, estou muito emocionada! Até nervosa...

Luciana: Obrigada L., verdade, a gente acompanhou essas gestações todas hein? Desde o comecinho, né? É...vocês trabalharam muito mesmo, muito! Se esforçaram muito! Essas meninas se esforçaram muito...tenho certeza de que dormiram pouco em alguns momentos da vida. Obrigada viu!

Natasha: Será que a gente lê em voz alta os textos que estão escrevendo, Lu? Ou você acha que não?

Luciana: Eu fiquei me perguntando isso...se talvez justamente a pessoa quisesse se expressar por escrito...Acho que todo mundo pode ler!

Natasha: Ok pessoal, estou lendo tudo!

Luciana: Ó, a D. liberou!

Natasha: Então vou ler, estou até fotografando para conseguir ler com calma depois...Então D. disse: "Gente, que lindo esse momento! Gostaria de agradecer a participação de vocês. Foi um privilégio para mim aprender e evoluir ao longo desses anos e estar junto nesse fechamento de ciclo. Como muitos falaram, foi um processo longo mas que valeu a pena! Parabéns para todos nós, especialmente a vocês

PUC, obrigada meninas. To com vergonha de aparecer”. Mas falou muito, muito significativo. Então se as outras não liberarem não vou falar, pra não constranger ninguém...Mas estou salvando tudo aqui para ler com calma. É...alguém mais quer falar? Não quero interromper ninguém, que todo mundo que queira falar algo possa falar...

Tá bom, estou achando que não...mas se eu falar agora e alguém quiser falar depois, só me avisem!

Não tenho nem palavras depois de tudo isso! Fiquei muito emocionada, em alguns momento dei aquela segurada [no choro] também...porque acho que quando a gente está como mestranda, a gente vê muitas pesquisas onde parece que a pessoa que foi pesquisar não se relacionou exatamente com as pessoas que estavam ali. E eu acho que para mim foi muito além do que uma pesquisa, eu acho que eu mudei muito a aprendi muita coisa desde que eu cheguei nesse grupo da ECOFAM, com a Lu e com os meus colegas. Acho que foi um processo muito importante de ir conhecendo vocês, conhecendo os rostos de vocês e conhecendo o que é ser uma educadora no território, quais são todas as lutas e desafios, assim, acho que saio uma pessoa melhor... uma pessoa que quer lutar ainda mais pra poder garantir melhor condições de saúde, educação e sociedade... tudo junto assim! Acho que nesses últimos meses de encontros online eu só posso agradecer muito o esforço de todas! Me aproximei bastante da equipe que esteve junto nessa reta final e as meninas do mestrado, acho que são encontros que ficarão marcados pelo resto da minha vida! Agradeço de coração...vou passar o vídeo que preparei, espero que vocês gostem!

Luciana: Nat, perai! A B. está inscrita!

B.: Oi gente, tudo bem com vocês? Boa tarde. Queria dizer que nesse processo pudemos contar uns com os outros, aprender todo mundo junto nessa construção e... Eu quero agradecer porque eu saio diferente do momento em que eu entrei, né, me desenvolvi, cresci um pouco mais. Eu quero agradecer pela humildade que eu sempre vi na equipe PUC, a gente também tem outros estagiários e quando eles vêm aqui a gente sempre agradece a parceria, essa dedicação né? E sempre estar abertos tanto para ensinar como aprender...Isso é muito gratificante, a palavra certa eu acho que é gratidão a todos vocês da equipe, a todos que participaram e eu aprendi bastante com vocês, obrigada!

Luciana: Obrigada você, viu! Vamos ver se alguém quer falar alguma coisa...se ninguém quiser a Nat nos brindar com algo que ela preparou...

Natasha: Então tá bom pessoal, acho que agora vai! Senão a gente volta a falar depois do vídeo que ele é curtinho...

(mensagem no Chat)

“As meninas aqui da associação não querem falar, pois estão chorando”

(exibição do vídeo)

Natasha: Deu para ouvir? Deu para ver? Ai que bom! Enfim, posso mandar depois se vocês quiserem! Eu queria mostrar um pouquinho, só um pouquinho né, do que a gente fez junto...

Ih, não vai dar... alguém fala alguma coisa?!

(mensagens no chat)

Que bom que vocês gostaram!

Cynthia: Pessoal está se manifestando no chat!

Luciana: Eu acho que esse vídeo tão lindinho que a Nat fez, com tanto amor junto com nosso documento é assim, um combo! Um combo maravilhoso, muito bacana! To toda emocionada também...

Heloisa: Parabéns Natasha, ficou muito lindo! Muito bem feito e a tua facilidade de mexer com esse instrumento também, com essa ferramenta, foi ótimo!

Aline: Eu não abrir mais minha câmera não porque olho já estava barra pesada por aqui já...mas eu não poderia deixar de agradecer a todas e a todos por essa oportunidade, foi muito bom estar com vocês nesse momento e um agradecimento especial aqui para as crianças e pros adolescentes do CCA. Que se eu fosse resumir, assim, em uma frase, eles arrasaram! Ficou muito bacana essa participação de todos eles, as ideias que eles traziam, as nossas conversas, nossos bate-papos foram muito bacanas, as reuniões que nós tivemos...E eu não consegui ver eles aqui, acredito que eles não estão né? Mas não tem problema, gostaria que vocês passassem esse recado pra eles de agradecimento pela participação deles no PPP-P. Eu acredito que a participação deles deu ali um gostinho especial pro nosso PPP-P, né? Fez toda a diferença e ficou tudo muito bacana...muito bacana mesmo! Muito obrigada viu.

Luciana: É isso aí, Aline! É verdade, aliás, é pensando nessas pessoas, nossos pequenos grande cidadãos, crianças e adolescentes, que a gente trabalha todos os dias na nossa vida, não é? A gente acredita em uma educação com qualidade pensando neles e nelas. A gente está escrevendo um texto sobre essa nossa experiência porque também a vida acadêmica exige da gente uma série de publicações e etc, mas dá prazer escrever sobre essa experiência... e tenho um trecho de um desses textos, que na hora de escrever, estava pensando muito nesse nosso desfecho, eu gostaria de compartilhar com vocês e que diz assim: "Em tempos em que, no campo educacional, processos valem menos que resultados; reflexões, dúvidas e questionamentos valem menos que respostas prontas, fixas e fechadas, é louvável que três equipamentos de educação, dois CEIs e um CCA, produzam um espaço de reflexão com duração de dois anos, para a reformulação do seu projeto político-pedagógico. Tornam-se, com este movimento, donos de cada linha do documento, tornam-se o próprio documento. Se um dos pontos de nossa discussão foi, por exemplo, sobre o corpo e corporeidade - em que se discutiu a diferença entre ter ou ser um corpo; se outro ponto foi a discussão entre fazer inclusão ou ser inclusivo, aqui falamos de três equipamentos

de educação formal e não formal que não têm um projeto político-pedagógico, mas sim, que são um projeto político-pedagógico. É nesse ponto - apostando no diálogo e no quarto “P”- que transcendemos a educação bancária e percorremos, ou ao menos nos esforçamos o bastante para percorrer uma educação libertadora, no sentido de libertar as falas e amalgamar a produção acadêmica com as narrativas da vida, numa teia se sentidos, ou num mosaico de espelhos, que se mostra como fragmentos de cada um/a de nós e, ao mesmo tempo, onde cada um/a de nós pode se ver refletido/a.”

(silêncio)

Luciana: É isso, câmbio! Eu acho que é isso né, gente?

Natasha: Acho que está difícil a despedida, mas é isso...

Luciana: Foi muito épico!

Cynthia: É...queria aproveitar o fim de ciclo, para aproveitar e comentar sobre um outro ciclo que está em andamento aí no território da Brasilândia que o “Roda de Conversações” e, principalmente, eu a Fernanda, estamos tocando e eu acho que vocês já estão sabendo do que está acontecendo...mas queria conversar um pouco com vocês, ver se estão sabendo mesmo, se sabem do que eu estou falando. O “Roda de Conversações” foi um projeto que nasceu dentro da pandemia com a proposta de ter um espaço dialógico e participativo em dois grupos reflexivos: um dedicado às educadoras e outro dedicado a familiares do território da Brasilândia, se estendendo para além dos muros do território. Enfim, vou deixar o link aqui no chat, quem quiser participar será muito bem vinda ou bem-vindo, tá bom? Só queria deixar o convite e parabenizar a Nat e toda a equipe da [Associação] P. porque foi um projeto muito potente e muito bonito né, inclusive o videozinho dá uma acalantada no coração, afinal os tempos estão sombrios... É isso, gente, só queria deixar esse recadinho.

Luciana: Obrigada, muito obrigada Cynthia! Acho que Cynthia traz uma coisa muito importante que é esse movimento né? A gente está aqui comemorando o final de um ciclo, quando já, na verdade, tem outro aberto. Esse nosso projeto “Rodas de Conversação”, com A maiúsculo, para dizer que é uma conversa e uma ação, é uma parceria muito interessante também nesse momento de pandemia porque a gente rompe muros, porque a gente pode estar com pessoas de várias localidades do mesmo território e até gente de outros territórios, conversando juntas, familiares conversando sobre seus desafios, professoras da rede – tem um grupo que a Fernanda é a coordenadora. A Cynthia vai colocar aqui e acho bem legal ela colocar porque a gente já pediu e, continua pedindo para vocês que, se vocês notarem que alguém poderia se beneficiar desse espaço vocês podem encaminhar, que a gente está fazendo uma espécie de rodas mesmo, de conversa mesmo, para gente se fortalecer como seres humanos nesse momento tão difícil de pandemia e principalmente que afeta esse território Brasilândia de uma forma tão especial e tão especialmente cruel. É...então acho muito legal, a Cynthia apresenta um nascimento

também, né, no meio de uma despedida aqui está chegando também uma coisa nova e também super potente. Eu também queria dizer que eu fiz uma confusão bem grande que achei que a L. estivesse no nosso grupo grandão, ela não tava nosso grupo e ela tá aqui agora. Queria muito que ela tivesse participado de tudo...uma parte do meu choro agora é de tristeza dela não ter estado com a gente desde o começo, porque a gente está vivendo um momento muito emocionante aqui, L. Mas que bom te ver, que legal que você conseguiu entrar. A gente fez uma despedida aqui, um chororô total, sabe? E depois a gente vai passar pra você o videozinho, porque você também é muito parte dessa história estava com a gente todo o tempo e estou muito chateada que eu comecei a concatenar o negócio no meio...peráí, está faltando alguém! Que legal que você está aqui. E Heloisa pediu uma palavrinha.

Heloisa: Interessante, na hora que a Cynthia começou a falar eu estava pensando exatamente a mesma coisa. É uma tristeza terminar alguma coisa...bom, tem um luto, né, de um processo que foi vivido. Eu me sinto assim quando eu vejo um filme muito bom, quando eu leio um livro bom, quando termino uma pesquisa...esse término dá uma tristeza, tem um luto nessa história né, que pena, foram momentos muito significativos. Mas, uma coisa que foi dita por todo mundo “sinto que foi uma missão cumprida”, cumprida mas que não acabou né? Porque as coisas essa fluência continua e era exatamente isso que eu estava pensando quando a Cynthia trouxe esse projeto que vocês estão desenvolvendo agora, que é maravilhoso mesmo né? Que é uma escuta ampliada para vários grupos, para pessoa que vivem aí e vivem essa realidade que é tão difícil e que precisam falar e nem sempre encontram escuta. Esse é o começo de alguma coisa muito grande também e assim, como o próprio projeto de vocês, o PPP-P vai continuar e vai se modificar, como vocês mesmas já perceberam que isso tem que ser feito né? Então, é verdade que acabou uma etapa e dá uma tristeza mesmo...mas aí vai começar outra, já está começando e já está sendo gestada. Era isso que eu queria falar, engraçado que quando ela entrou e falou a mesma coisa!

K.: Ô Lu! Eu gostaria também de falar sobre a questão da conversação...é assim, também esclarecer que os grupos acontecem não só nas rodas, mas também quem se sentir tímido pra falar na roda, as meninas também estão atendendo no particular, no privado, individualizado, tá bom? Era até também uma dúvida do Ivo e eu estou colocando pra algumas também, porque a gente participa de roda, mas também está tendo atendimento individualizado. Eu participo do grupo de sexta-feira, está maravilhoso! Quem se sentir querendo conversar, falar, entra também, se inscreve porque é muito bom! Quando a gente fala...poder falar e ter alguém que nos escuta e a gente vai aprendendo e ajudando um ao outro no processo de cura mesmo, de renovação, de reestabelecimento, tá bom? Então eu agradeço vocês porque o grupo já está acontecendo mesmo, faz tempo, desde o início da pandemia, são encontros maravilhosos. E as meninas que nos atendem, a Mari, o Victor e Fernanda são excelentes, eu faço parte deste grupo. Então só deixar claro, também que há atendimentos individualizado para quem quiser, se sentir tímido!

Luciana: Obrigada K.! É isso mesmo, temos alguns plantões individuais e os nossos grupos, todas e todos convidados a participarem! Pessoal, é isso ficamos por aqui! Muito obrigada pela participação de todas e todos, foi muito especial!

Natasha: Sim, pessoal! Só agradecimentos! Até mais, boa semana para todas e todos. Um grande beijo!

APÊNDICE B – QUADRO DAS UNIDADES DE SENTIDO

<u>Trechos do encontro</u>	<u>Unidades de Sentido</u>
I: é bom a gente ver um PPP que tem realmente a nossa cara, que a gente consegue ler e enxergar o nosso trabalho, ver as nossas crianças e um pouco da nossa realidade em um documento que a gente sabe que não ficar só no papel, porque é algo histórico, então coisas que já aconteceu no nosso bairro, a evolução que teve dos anos atrás para esse ano, então a gente consegue se enxergar e enxergar as nossas crianças nesse documento.	Identificação com o PPP-P
I: Eu fico muito feliz, agradeço Heloisa, Luciana, todas as meninas que nos deram o privilégio de participar e colocar um pouco da nossa realidade, do nosso bairro, de como ele realmente é.	Identificação com o PPP-P / Agradecimento
L: Eu queria ter a oportunidade agradecer por participar dessa formação, desse processo, foi tudo muito rico para mim. Eu aprendi muito nesses espaços que a gente fazia as discussões de trocas (...)	Aprendizado durante o processo / Agradecimento
L: (...)quando a gente ia pra PUC e quando vocês vinham pra cá, a gente tinha a oportunidade de conversar com os outros profissionais da Associação e no dia a dia, às vezes a gente não tem esse tempo, então foi muito bom que a gente conseguiu fazer trocas né? A gente conversar um pouco sobre como é a vivência das meninas no CEI e elas saberem como é nossa vivência no CCA, então além de tudo isso, a questão do ser participativo, de ouvir a comunidade, a gente também conseguiu se ouvir como equipe. Então queria dizer que foi uma experiência única na minha vida esse projeto (...)	Diálogo e troca entre a equipe

Fonte: Elaborado pela autora.

<p>L: (...) embora no finalzinho a gente ficou meio apertado, a gente não tinha muito tempo, mas ficou tudo muito bom, muito perfeito.</p>	<p>Sobrecarga de trabalho</p>
<p>L: (...) a gente está fazendo parte agora de um percurso formativo junto com a fundação I. U., e aí tudo isso que a gente fez no PPP a gente está fazendo agora na I. U., eu me sinto até um passo à frente dos outros né? Porque a proposta deles é fazer mesmo um projeto que tenha a participação de toda a comunidade, das crianças, dos educandos, então é isso...eu me sinto uma pessoa mais preparada e mais madura por conta dessa formação que a gente teve.</p>	<p>Aprendizado durante o processo</p>
<p>L: Queria agradecer toda a disposição de vocês da PUC, a dona Heloísa, Luciana, vocês mestrandos, muito obrigada, foi um prazer participar desse processo.</p>	<p>Agradecimento</p>
<p>K: (...) eu queria agradecer a participação, de poder participar dessa etapa, como algumas já disseram, é um marco histórico, não só pra Associação, mas para nós como profissionais porque é uma oportunidade que a gente tem de aprender mais. E também de trocar as experiências e nessa troca aprender com o outro não só no papel né? Aquilo que a gente na faculdade escutou, nós realizamos, então foi efetivo, foi a prática mesmo, então essa oportunidade é um momento único para cada um de nós profissionais, professores, educadores, gestores, enfim, todos aqueles que colaboraram, eu queria agradecer por esse espaço porque eu acredito que não só eu, como todos aqueles que falaram e os que vão falar, aprenderam muito.</p>	<p>Agradecimento / Aprendizado durante o processo / Troca de experiências</p>
<p>K: não só crescimento teórico, pra prática do trabalho, mas acredito que também um conhecimento que tem aprendizagens pra</p>	<p>Diálogo e troca entre a equipe (aprofundamento das relações)</p>

<p>nossa vida, de troca mesmo, de experiência com a vida porque não foi só momentos de trocar teorias e prática do trabalho, mas momentos também de trocas experiências da vida...criamos laços né? Criamos laços, construímos amizades.</p>	
<p>K: então eu gostaria que esses espaços acontecessem sim para todos, é uma pena não poder que todas as pessoas possam participar nesses momentos formativos, por causa do tempo, mas seria muito bom se fosse para todos, para que todos pudessem contemplar também.</p>	Desafios durante o processo
<p>K: E eu gostaria de agradecer vocês aqui, equipe PUC, a Associação, todas nós que participamos, colaboramos, seja com o pouquinho que cada um deu, contribuiu, então...acredito que foi o montante aí do trabalho e ver esse trabalho finalizado é uma conquista muito grande, então obrigada!</p>	Agradecimento / Identificação com o PPP-P
<p>Iv: Primeiro é agradecer a todos que estão nesse processo de construção participativa e lembrar um pouco o nosso percurso com a equipe PUC desde 92, 91...nós conhecemos através do Chico né? Chico Whitaker, chegamos a Heloisa. E a equipe PUC tem feito muita diferença no nosso trabalho aqui na Brasilândia, no nosso território. É...eu costumo dizer que o trabalho, a parceria com a equipe PUC é um dos principais pilares do trabalho da Associação, que por um lado tem esse fomento a estudar esse fomento a estudar, a pensar, refletir, construir juntos, por outro lado, é uma ajuda a direcionar pelos fundamentos do nosso trabalho. Uma das questões mais difíceis é fundamentar, ancorar as nossas ações em planos que tem ideias que nós acreditamos, humanistas e dialógicos. Então esse percurso vem desde...desses anos, faz décadas né? Três</p>	Agradecimento / Histórico da parceria

<p>décadas. E...foram muitos momentos especiais, muitos mesmo. E esse é mais um deles! Mais um deles!</p>	
<p>I: a nossa torcida sempre é encontrar esse gancho com a equipe da PUC e pessoas que tem essa perspectiva de trabalho, de formação, de parceria...em primeiro lugar lembrar esse percurso todo que faz muita diferença no nosso trabalho. Esse é um elemento central pra que nós possamos acreditar que é possível nós construirmos um mundo melhor, então essas parcerias especiais, digamos assim, faz toda diferença no nosso trabalho.</p>	Significado da parceria
<p>I: E falando especificamente do PPP é uma...também foi um desafio para nós ao longo de décadas também...nós sempre pensamos em fazer uma discussão assim, construir um projeto participativo e as condições nem sempre eram favoráveis ao ponto de permitir que isso ocorresse. E dessa vez, aconteceu!</p>	Realização de um processo participativo
<p>I: (...)eu me lembro que nós estávamos discutindo aqui sobre a necessidade de os serviços terem o seu PPP e tudo mais, a cobrança da prefeitura...no [CEI] J.F. o pessoal tava fazendo “um recorta e cola danado! e eu ficava preocupado e procurei quem? Procurei Heloisa. Heloisa, precisamos de ajuda aí para pensar o nosso PPP e aí, Heloisa fez a ponte, mais uma vez, com a equipe aí da PUC, com a Luciana, toda a equipe e começamos esse processo lá em 2018.</p>	Histórico da parceira (demanda)
<p>I: Então nós temos muito o que comemorar e dizer que, além de todo o aprendizado, é uma ferramenta já muito eficaz né? É uma ferramenta que servirá</p>	Aprendizado durante o processo/ Nova ferramenta para a Associação

<p>muito para as próximas etapas aqui do nosso trabalho.</p>	
<p>Iv: Então nós temos, em nome da Associação, tudo o que representa a nossa luta, agradecer a todos, especialmente a equipe da PUC, que teve toda paciência necessária, toda a disposição, vontade de tornar esse projeto realidade como ele se faz hoje. O nosso agradecimento.</p>	<p>Agradecimento</p>
<p>Iv: (...) esse projeto foi construído por muitas mãos, então assim, todos tiveram uma participação nesse projeto e é muito importante a gente ter um projeto, um PPP no qual a gente se identifica. Então assim, é... você pegando o projeto e lendo, é nossa cara, é o nosso bairro, é a nossa realidade.</p>	<p>Realização de um processo participativo / Identificação com o PPP-P</p>
<p>Iv: Então isso é muito importante para a gente, eu chego até aqui não com a sensação de dever cumprido, mas assim, de um alívio que a gente já passou por uma grande etapa aí, já concluímos algumas coisas.</p>	<p>Fechamento de ciclo (desfecho)</p>
<p>Iv: É lógico que a gente sabe que o PPP não é engessado e a gente pode mudar ele sempre que houver necessidade. Mas assim, agradecer mesmo a todo corpo docente, a toda equipe operacional, a todos vocês aí da PUC, Luciana, Heloisa, as meninas aí Angela, Rita, Natasha e os demais</p>	<p>Possibilidade de mudança no PPP-P/ Agradecimento</p>
<p>Iv: (...) assim, é uma honra pra gente, é uma honra pra mim, fazer parte desse momento na qual a equipe PUC contribuiu bastante pra real o nosso crescimento, às vezes a gente <i>tava</i> um pouco sobrecarregada de algumas coisas, mas o estudo é sempre bem-vindo. Agora no final a gente teve uma sobrecarga também</p>	<p>Aprendizado durante o processo / Sobrecarga de trabalho/ Agradecimento (ECOFAM e Equipe da Associação)</p>

<p>por conta da supervisão, então a gente aí como gestora corremos um pouquinho, mas a equipe sempre também esteve nos apoiando, então fica aí o agradecimento a todos da equipe e a vocês, o nosso muito obrigada por essa parceria mesmo, obrigada.</p>	
<p>T: Tô muito feliz, quando a gente trocou as últimas mensagens, Lu, que você falou “vai ser o último encontro, tá quase finalizado”, chega a dar um alívio de missão cumprida.</p>	Fechamento de ciclo (desfecho)
<p>T: (...) a equipe do CEI Jardim dos Francos deu um apoio assim, super super, que não dá pra descrever. E a parceria da Lilian, porque a gente teve que é...descobrir, né, toda a história do CEI que nós não tínhamos, foi um desafio. Queria agradecer a paciência da Natasha, muitas vezes “Natasha, por favor, confere aí se está certo se tá certo esse texto, se tá tudo bem, se é assim ou se não é”, a gente achou no início um desafio, eu e a Nilda, se daria certo esses encontros online e, graças a deus, deu certo. E isso só deu certo porque a Associação Amigos de Pianoro foi uma equipe: CCA, CEI Persiani, CEI Francos. Então eu só tenho a agradecer e principalmente, a vocês da PUC(...)</p>	Agradecimento (ECOFAM e Equipe da Associação) / Desafios durante a elaboração
<p>T: (...) por compartilhar tantos conhecimentos com a gente, né, nos ouvir, nos escutar, ouvir muitas vezes as nossas angústias, o que que a gente pode colocar, o que pode mudar, tá bom assim, num tá...</p>	Aprendizado durante o processo/ Diálogo e troca com a equipe
<p>T: (...) e a gente foi se apoiando e por isso que saiu essa lindeza que está aqui. Porque aquilo que a N. falou, realmente está a nossa cara, né?</p>	Realização de um processo participativo / Identificação com o PPP-P

<p>T: (...) eu e a L. fomos atrás da história, junto com as meninas do [CEI] J.F., atrás da história do bairro, do CEI, porque infelizmente não tinha nenhum documento da associação anterior, então foi um desafio né? A gente contou com alguma ajuda do setor de parceiras da DRE, mas a gente conseguiu.</p>	<p>Desafios durante a elaboração</p>
<p>Heloisa: eu achei que o crescimento de todos nós, nesse processo, foi muito grande. É interessante notar esse impacto que teve na vida das pessoas e o produto que vocês chegaram, a obra que vocês realizaram é digna de muitos elogios, é uma coisa grande, é uma coisa bonita, é uma coisa difícil de fazer, essa parceria, essa busca de participação, essa escuta que vocês tiveram, é uma coisa difícil de conseguir. Vocês estão de parabéns, todos vocês</p> <p>O quanto tem a cara de vocês esse processo, é tudo o que se espera num projeto político-pedagógico participativo né? É tudo o que o Paulo Freire ensinou, então vocês viveram a proposta dialógica. Isso é uma coisa muito grande! Uma coisa muito bonito, uma grande conquista! E...isso precisa ser reconhecido, que foi um trabalho de dois anos, um PPP ele não sai assim, do nada, da cabeça de uma ou duas pessoas, né, ele é o trabalho desse monte gente que trabalhou, que participou e, a coisa mais bonita, se apropriou. Todo mundo se sente parte desse projeto, então isso é uma coisa muito linda e emocionante.</p>	<p>Aprendizado durante o processo / Realização de um processo participativo (e coletivo) / Diálogo e troca com a equipe</p>
<p>L: (...) pra mim é um imenso prazer, porque fazer parte, mesmo que um pouco distante, mas depois presente, me sentir também pertencente a esse documento.</p>	<p>Identificação com o PPP-P</p>

<p>É...agradeço a todos vocês porque essa é minha segunda gestação, eu posso dizer.</p>	
<p>L: (...) por tudo o que nós fizemos e acho que esse final para nós foi corrido, mas ao mesmo tempo prazeroso, difícil um pouco...eu e a T. fomos muito companheiras porque não tínhamos nada do CEI J.F. e durante essa pandemia que a gente marcava com uma pessoa lá do bairro para falar, mas às vezes a pessoa não queria ir até nós para gente poder conversar mesmo com todos os protocolos, com todos os cuidados. Mas a gente foi persistente, até que conseguimos realizar aí o nosso texto.</p>	<p>Sobrecarga de trabalho / Diálogo e troca entre a equipe / Desafios durante a elaboração</p>
<p>L: (...) agradeço a vocês ter essa oportunidade, acho que é algo ímpar, né, única, acho que não teremos outro momento...quer dizer, teremos outras oportunidades, mas igual a essa não, é única. Obrigada vocês da PUC, a Associação, a toda minha equipe que participou junto conosco e esteve aberta para participar das discussões e o processo junto conosco. Acho que é isso, estou muito emocionada!</p>	<p>Aprendizado durante o processo / Agradecimento (ECOFAM e Equipe da Associação)</p>
<p>B: Queria dizer que nesse processo pudemos contar uns com os outros, aprender todo mundo junto nessa construção e... Eu quero agradecer porque eu saio diferente do momento em que eu entrei, né, me desenvolvi, cresci um pouco mais. Eu quero agradecer pela humildade que eu sempre vi na equipe PUC, a gente também tem outros estagiários e quando eles vêm aqui a gente sempre agradece a parceria, essa dedicação né? E sempre estar abertos tanto para ensinar como aprender...Isso é muito gratificante, a</p>	<p>Aprendizado durante o processo / Diálogo e troca entre a equipe / Agradecimento</p>

<p>palavra certa eu acho que é gratidão a todos vocês da equipe, a todos que participaram e eu aprendi bastante com vocês, obrigada.</p>	
<p>Heloisa: É uma tristeza terminar alguma coisa...bom, tem um luto, né, de um processo que foi vivido. Eu me sinto assim quando eu vejo um filme muito bom, quando eu leio um livro bom, quando termino uma pesquisa... esse término dá uma tristeza, tem um luto nessa história né, que pena, foram momentos muito muito significativos. Mas, uma coisa que foi dita por todo mundo “sinto que foi uma missão cumprida”, cumprida mas que não acabou né?(...) Então, é verdade que acabou uma etapa e dá uma tristeza mesmo...mas aí vai começar outra, já está começando e já está sendo gestada.</p>	<p>Fechamento de ciclo (desfecho)</p>

**ANEXO A – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-PARTICIPATIVO
“ASSOCIAÇÃO AMIGOS DE PIANORO”**

**PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO-
PARTICIPATIVO
“ASSOCIAÇÃO AMIGOS
DE PIANORO”**

Produção conjunta dos equipamentos
“CEI Jardim dos Francos”, “CEI
Francesco Persiani” e “CCA Enrico
Giusti”

Dedicatória*Mãos dadas*

*“Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”*

Carlos Drummond de Andrade

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO: O que entendemos como Projeto Político-Pedagógico?.....	5
2. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA: O “quarto P”	8
2.1 Organizando as demandas.....	8
3. IDENTIFICAÇÃO DO TERRITÓRIO: Quem somos nós.....	18
3.1 ASSOCIAÇÃO AMIGOS DE PIANORO.....	21
3.2. EQUIPAMENTOS.....	23
3.2.1 Centro para Crianças e Adolescentes Enrico Giusti.....	23
3.2.2 Centro de Educação Infantil Jardim dos Francos.....	26
3.2.3 Centro de Educação Infantil Francesco Persiani.....	30
4. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E ALGUNS DESDOBRAMENTOS	35
4.1 Caminhos para uma Práxis Pedagógica Antirracista	35
4.2 Perspectivas para Inclusão Escolar das pessoas com deficiência (PCD).....	38
4.3 Reflexões sobre Infância, Adolescência e a participação	40
5. PANDEMIA CORONAVÍRUS: Novos desafios e atuações	43
6. FOTO ÁLBUM.....	52
7. REFERÊNCIAS.....	60
8 ANEXOS.....	61
8.1 Anexo 1 - Livro: “Vila Nova Esperança, esperança que nunca se encerra, o segredo vitorioso da conquista”	
8.2 Anexo 2 - Referência sobre concepções de infância, brincar e medicalização da infância	
8.3 Anexo 3 - Referências teórico-práticas para uma Educação Antirracista	

8.4 Anexo 4 - Referências teórico-práticas na perspectiva da Educação Inclusiva

1. APRESENTAÇÃO: O que entendemos como Projeto Político-Pedagógico?

A proposta de construir este documento nos aparece como uma oportunidade de apresentar o nosso processo educativo como vivo e processual. É uma ruptura com o que está posto, para colocar em jogo nossas concepções, num constante movimento de des-construção. Gadotti (1999) é certo ao afirmar:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (p. 579)

Tais rupturas mostram-se como parte do movimento que é planejar. Veiga (2013, p.12), adiciona: “Ao construirmos os projetos nas nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”.

Buscando no sentido etimológico (FERREIRA, 1975) o termo *projeto* vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio.

Por isso, enquanto coletivo de educadoras(es), coordenadoras(es) e gestoras(es) das instituições Centro da Criança e do Adolescente Enrico Giusti, Centro de Educação Infantil Jardim dos Francos e Centro de Educação Infantil Francisco Persiani compreendemos como importante apresentar como entendemos cada componente da expressão Projeto Político-Pedagógico:

- Entendemos como **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo;
- Fazemos disto como um **ato político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir;

- Tem atuação **pedagógica** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos, enquanto educadoras(es) que não há uma única forma de se construir conhecimento e nem há um único tipo de material de ensino. Com o objetivo de alimentar as potências e possibilidades dos nossos educandos, devemos oferecer-lhes uma rica gama de conteúdos, materiais e métodos de ensino.

A reconstrução deste projeto político pedagógico é parte de uma proposta educacional que pensa na articulação com a comunidade do bairro e sua participação no currículo dos diferentes equipamentos. Um território periférico que anseia cotidianamente pelos princípios da justiça social, equidade, compromisso ético e político para os direitos e acesso aos bens culturais, a moradia, saúde e educação de qualidade. Nesse sentido a concepção de ensino que o orienta este documento é dialógica para conscientização e humanização. Por dialógico entende-se o entrelaçamento entre saberes do senso comum e os saberes científicos; o rompimento com o modelo de ensino bancário, classificatório e excludente; a construção do ambiente de escuta sensível e fala situada. Por conscientização entende-se a construção de um conhecimento crítico-libertador para transformação da realidade. Por fim, humanização significa a não separação entre o ser ético, cognitivo, afetivo e biológico, ou seja, nosso ambiente educativo não teme a amorosidade, a espontaneidade e a alegria. Sob pena de parecer menos rigorosa. Parafraseando Paulo Freire, “rigorosidade e amorosidade de mãos dadas”. Nas palavras de Ana Saul e Alexandre Saul (2013):

Ter um projeto novo na direção de uma escola democrática, mais justa e solidária, que trabalhe para superar as diferentes formas de discriminação, aberta à comunidade, para que essa participe efetivamente do currículo; uma escola que assume compromisso com a apropriação e o desenvolvimento de conhecimentos significativos a partir das necessidades, conhecimentos e cultura dos educandos, é difícil, mas é necessário e urgente. (p. 102)

O compromisso político pedagógico coletivo representa, antes de tudo, um posicionamento ético que tem como princípio valorativo a democracia. Isso significa que deve ser construído com a participação de estudantes, docentes, familiares e toda a comunidade

escolar. Tal processo, ao não impor um projeto, mas constituí-lo coletivamente, fortalece o caráter democrático da escola. Além desse princípio fundamental, para que se constitua como um norteador das práticas pedagógicas, deve ter clareza de que a função social da escola é contribuir com a formação humana integral dos educandos.

É a efetivação das aprendizagens que permitem aos educandos uma formação para a participação social, pois por meio da apropriação dos saberes científicos historicamente acumulados é que o sujeito participa da cultura não apenas como reprodutor, mas sobretudo para nela intervir com sua postura crítica no mundo de forma autônoma para o pleno exercício da cidadania.

2. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA: O “quarto P”

A parceria “Associação Amigos de Pianoro” e o grupo de pesquisa ECOFAM da PUC-SP não é recente. Diversos projetos, grupos e encontros já foram realizados ao longo dos últimos anos. Mas, em 2017, a partir de uma demanda institucional por continuidade de discussões pertinentes ao dia a dia dos equipamentos, foi proposto que iniciássemos o processo de formação e reconstrução do nosso Projeto Político-Pedagógico.

Desde então, estivemos envolvidos em encontros, entrevistas e formações mensais/a cada dois meses na Universidade ou nos equipamentos no nosso território da Brasilândia. Tivemos 4 mestradas trabalhando conosco nas diversas demandas trazidas por nós: Angela Araújo, com o seu mestrado “O corpo negro e educação: Discutindo questões étnico-raciais em um Projeto Político Pedagógico Participativo”; Rita Oliveira, com o seu mestrado “Educação Inclusiva no Projeto Político-Pedagógico Participativo: diálogos”; Aline Eleuterio Matos com seu mestrado “A Participação de Crianças e Adolescentes na Construção de um Projeto Político-Pedagógico Participativo: Um olhar fenomenológico” e Natasha Duek com seu mestrado “Construindo um Projeto Político-Pedagógico Participativo: Contribuições do pensamento Fenomenológico”. Todas contribuíram para a elaboração deste documento.

2.1 Organizando as demandas

Em um primeiro momento, no ano de 2018 foram organizados encontros para formação das educadoras/gestoras dos equipamentos para a produção de um procedimento (Entrevista Reflexiva/ Grupos Reflexivos) consistente para trazer as opiniões de famílias, educadoras(es)/gestoras(es) e crianças/adolescentes acerca de seu cotidiano educacional. Mais tarde estas informações sustentariam o Projeto Político Pedagógico Participativo.

Nestes encontros a “Entrevista Reflexiva” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010) foi apresentada como um instrumento dialógico e horizontal que orientaria o processo das entrevistas em três grupos diferentes.

Para cada um dos grupos foram levantadas diferentes questões disparadoras e a responsabilidade das entrevistas foram divididas entre instituição Amigos de Pianoro e ECOFAM, conforme tabela a seguir.

Tabela 1 – Grupos, responsável pelas entrevistas e perguntas disparadoras.

GRUPO	RESPONSÁVEL PELAS ENTREVISTAS/COLETA DE DEMANDAS	PERGUNTAS DISPARADORAS
Famílias	Equipe Educativa Pianoro	<p>O que vocês pensam sobre o CEI/CCA? A contribuição de vocês é importante para que possamos planejar as atividades.</p> <p>Em algumas famílias perguntou-se sobre o PPPP, dizendo a respeito do planejamento das atividades e o funcionamento do CEI/CCA.</p>
Crianças/Adolescentes	ECOFAM (Mestranda Aline Eleuterio)	<p>Qual o desejo de vocês, educandos, para o CCA?</p> <p>O que querem e esperam do CCA?</p>
Educadoras/Gestoras	ECOFAM (Grupo de pesquisa dividido em duas frentes)	<p>Como vocês veem o CEI/CCA nas ações sociais e educativas?</p> <p>O que vocês têm a dizer sobre o CEI/CCA?</p>

		O que você tem a dizer sobre as atividades?
--	--	---

A partir destas perguntas disparadoras foram realizadas as entrevistas reflexivas que trouxeram resultados que aqui foram organizados, listados e se configuraram como demandas da instituição, listadas na tabela que segue:

Tabela 2 – Demandas encontradas de acordo com os grupos de entrevistas

GRUPOS	DEMANDAS ENCONTRADAS
Famílias	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação do CEI/CCA com as famílias: como melhorá-las no dia a dia e nas redes sociais; - Segurança nas saídas para campo/cotidiano do CEI/CCA; - Mudanças estruturais: Adequação do espaço físico; - Vigilância do serviço; - Brincadeira/tempo livre mais bem distribuídos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Elogios dos educadores aos educandos importante para mudança de comportamento; - Convivência dos educandos com a diversidade;³⁰ - Valorização de atividades no espaço externo do CEI; - Melhoria do espaço físico (escada de acesso ao CEI); - Valorização da cultura local (festas); - Melhorar a comunicação entre famílias e CEI/CCA sobre atividades desenvolvidas com educandos; - Melhorar as relações entre os educandos, a fim de evitar brigas e conflitos; Isto inclui relações entre educandos mais novos e mais velhos; - Auxílio a alunos que ainda não foram alfabetizados.
Crianças/Adolescente	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorias no espaço e estrutura do CCA (sala de informática, novos jogos e brinquedos, cuidados com os materiais já existentes) - Sugestões de atividades extraclases (passeios, momentos

³⁰ A partir deste tópico são os pontos levantados pelos pais dos adolescentes que foram entrevistados pelos próprios adolescentes.

	<p>livres, aulas divertidas fora do espaço do CCA e espaço para esportes);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da convivência (diminuir palavrões e briga).
Educadoras(es)/Gestoras(es)	<ul style="list-style-type: none"> - Demanda por melhor comunicação, participação, representação e circulação da palavra; - Rede Social/Atualidades: tecnologia como recurso pedagógico (uso responsável) - Possibilidades do brincar: Espaço físico, relação com comunidade, segurança, brincar; - Diferentes culturas: presentes no território, país, relações com outros continentes – cotidiano, festividades - Práticas corporais: corpo, lazer, saúde, a dimensão política e cultural do esporte; - Rotina (CEI): reflexões críticas sobre a questão; - Práticas inclusivas: preconceito e discriminação; - Questão do aprendizado (CCA): relação com a escola; - Gênero e sexualidade; - Questão racial;

	<ul style="list-style-type: none"> - Violências: mediação de conflito, práticas violentas; - Drogas: como refletir criticamente sobre seu uso.
--	--

Por fim, ao longo do ano de 2019 tivemos encontros que centralizaram a concretização do presente documento. Estes encontros contaram com *os/as representantes das crianças/adolescentes*: Thiago Nascimento Machado dos Santos, Jessica Lima Borges, Pablo Yuri Barros de Oliveira, Nathieli Kemily Pereira, Luiz Gustavo Cunha dos Santos, Kelvin Faustino Santos, Raquely Barbosa dos Santos, Isabella Cristina Ferreira dos Santos, Emily Vitória Gregório de Barros, Edson Yuri Alves da Silva, Asafe Gabriel da Conceição, Mariana de Cássia Procópio dos Santos, Tayná Cristina Andrade da Silva, Renan Sampaio da Silva, Yago Samuel Sampaio da Silva, Tuliana Lourenço Sampaio, Kauã Matheus dos Santos Freitas, Beatriz Vitória Assis Santos, Rayssa de Cássia Procópio, Camila Vitória de Moraes de Lima, Vinícius Aparecido Pereira dos Santos, Gabriella Almeida da Silva, Jonathan Henrique Silva de Andrade, Joyce Silva Ribeiro; *os/as representantes das famílias*: Silvia Pereira Aguiar, Lindinalva Santos de Jesus, Daniela, Salete, Daiane, Jussara; *as coordenadoras*: Irenilda Edite da Silva Santos, Lilian Aparecida de Oliveira e Carmélia Kuely Sousa Freitas; *os/as gestores/gestoras*: José Ivo Aureliano Sobrinho, Raimundo, Gisele Batista Magre de Oliveira, Thays Ribeiro de Oliveira Vieira, Ivanilda Dutra Do Carmo Pereira, *as educadoras* Luciane Dias da Silva, Isadora dos Santos Estevam, Karina Abrahão, Isolene Quintão, Gabriela Fernandes, Cassia Miranda, Michael Dias de Jesus, Sibely Paixão Teixeira, Poliana Carla, Karina Silva, Erica Araújo, Michele Portella, Rosangela de Jesus, Janilza Carvalho, Fabiana Candido, Rosangela Ferreira, Maristela Rosa, Alexsandra Ivo Aureliano, Maria Alvany, Marcia dos Santos Silva, Mailza de Jesus Santos, Margarida Alves dos Santos Oliveira, Carmen Lucia Maganha Sepultada, Maiane Santos De Jesus, Iraci Souza dos Santos Barbosa, Laura Cecília dos santos Barbalho, Sara da Silva Dantas, Jancira Torres Paislandim, Márcia Saraiva, Lericé Pereira Muniz De Santana, Marenilda Santos; *as supervisoras escolares* Laudeni Alves de Andrade e Márcia Regina Barrelli; *as trabalhadoras da equipe técnica*: Álvaro Sepúlveda Filho, Maria de Lourdes dos Santos Gombio, Suzane Oliveira, Ivanete Bezerra, Sebastiana

Moreira, Tatiane Figueiredo, Leonecio Gomes, Jesenilda Xavier; as articuladoras do território Marly Bastos da Silva, Célia Souza, Sandra Santos Silva, Amanda Da Silva Chaves, Beatriz Rodrigues Schimidt Da Silva, Clecia Maria Da Silva, Álvaro Sepúlveda de Souza Filho; a Professora Luciana Szymanski e os/as mestrandas/os do grupo de pesquisa ECOFAM: Aline Eleuterio Matos, Angela Araújo, Cynthia Prado, Fernanda Ingarano, Natasha Duek, Rodrigo Magalhães e Rita Oliveira.

No segundo semestre de 2019, planejamos em parceria um cronograma que estabelecia prazos e metas para a finalização do documento (em anexo) e nos dividimos em comissões responsáveis pela produção das diferentes partes do documento, a saber: Comissão 1 - Apresentação das Instituições e História do Território; Comissão 2 - Concepções de Infâncias e Comissão 3 - Demandas da instituição. Inicialmente, cada comissão trabalharia autonomamente e, periodicamente apresentariam a produção realizada para todo o grupo.

As comissões iniciaram o processo de articulação para a organização das diferentes partes do documento, porém em março de 2020 tivemos nossos encontros interrompidos devido a chegada da pandemia do novo Coronavírus. Todas as atividades realizadas nos equipamentos foram interrompidas em seu modelo presencial e, tivemos que nos readaptar a uma nova forma de trabalho remota. Não foi possível manter a elaboração do documento com o mesmo ritmo realizado anteriormente e momentaneamente suspendemos sua elaboração, pois as novas demandas trazidas pela pandemia nos voltou completamente para a sobrevivência da comunidade local. Em parceria com a Rede Brasilândia Solidária³¹ estivemos na linha de frente, em diversas comissões, no combate à pandemia.

Ao final do mês de maio de 2020, procuramos novamente a ECOFAM a fim de finalizar o presente documento. Reunimos as gestoras e coordenadoras do “CEI Jardim dos Francos”, “CEI Francesco Persiani” e “CCA Enrico Giusti” e montamos a equipe responsável por finalizar e revisar o documento em parceria. Tivemos o total de 5 encontros semanais de uma hora e meia, de acordo o cronograma abaixo:

³¹ Em sua página no Facebook apresentam-se: “Nós da Rede Brasilândia Solidária nos constituímos para enfrentar a pandemia neste território que sofre historicamente pelo descaso do poder público”. Possuem diversas frentes de atuação, inclusive atuam na produção de informação e denúncia sobre o avanço da pandemia na região. Disponível em: <https://www.facebook.com/brasilandiasolidaria>.

Encontros	Data e Horário	Tópicos da Reunião	Tarefa para Reunião
Encontro 1	15/06 às 10hrs	Leitura conjunta: repassar o que já foi realizado item 1 e 2	Releitura dos itens 1 e 2 (incluindo os subitens)
Encontro 2	22/06 às 10hrs	Leitura conjunta: repassar o que já foi realizado no item 3: Território Brasilândia e história da Associação Amigos de Pianoro	Releitura do item 3
Encontro 3	09/07 às 10h30	Revisão do capítulo 4: Concepções de infâncias; Leitura e discussão sobre o subtópico 4.1 Caminhos para uma Práxis Pedagógica antirracista.	Inclusão dos nomes participantes de cada equipamento
Encontro 4	30/07 às 10h30	Revisão dos subtópicos 4.2 Perspectivas para Inclusão Escolar de	Inclusão dos participantes de cada equipamento Envio da história dos equipamentos

		<p>pessoas com deficiência (PCD);</p> <p>4.3 Reflexões sobre infância, adolescência e a participação.</p>	
Encontro 5	10/08 às 10h	<p>Apresentação do foto álbum;</p> <p>Correção de sugestões apresentadas no encontro anterior;</p> <p>Leitura coletiva do documento.</p>	Envio das atividades desenvolvidas pelo equipamento durante a pandemia
Encontro 6	17/08 às 10h	<p>Leitura do item 5: Pandemia do Novo Coronavírus;</p> <p>Fechamento com a equipe.</p>	
Encontro 7	31/08 às 14h	Fechamento do processo institucional.	

3. IDENTIFICAÇÃO DO TERRITÓRIO: Quem somos nós

De acordo com dados disponíveis no site da prefeitura de São Paulo, a Brasilândia (número 3 no mapa, Figura 1) localiza-se na região norte do município de São Paulo e abrange a área de 21 km², com população total estimada em 264.918 habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 12.615 habitantes/km. O mapa a seguir apresenta onde o território da Brasilândia se encontra no município de São Paulo e qual é a sua dimensão quando comparada a dimensão de demais distritos (Figura 1).

Figura 1: Mapa das Subprefeituras do município de São Paulo³²



³² Disponível em

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=14894>. Acesso em 06 de mar. 2020.

O início da configuração do que se tem do território conhecido como Brasilândia e Freguesia do Ó possui aspectos importantes a serem mencionados. De acordo com Rosa et al.(2016), a ocupação do território iniciou-se próximo aos limites do distrito da Freguesia do Ó, em um primeiro momento, por loteamentos regulares de famílias de classe média. O loteamento da Vila Brasilândia (“o lugar do Brasil”) aconteceu em 1947, com sua origem registrada como pertencente à família Brasília Simões. Posteriormente, este loteamento foi vendido para a Empresa “Brasilândia Terrenos e Construções”, que explorou durante muitos anos a venda destes lotes. As autoras apontam que os primeiros moradores destes lotes eram originários da região das avenidas Duque de Caxias, Ipiranga e São João - avenidas que para serem construídas tiveram as moradias populares e cortiços demolidos (ROSA et al., 2016).

A partir das décadas de 1950 e 1960, a região passou a crescer de forma desordenada em direção ao norte. Rosa et al. (2016) compreendem que isto se dá devido ao fluxo de migrantes, principalmente da região nordeste do país que chegavam à São Paulo buscando oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. Neste período o território é caracterizado por ocupações de áreas de mananciais e superpopulação, em grande parte, de baixa renda.

Na década de 1980, o distrito passou a concentrar um número elevado de hospitais psiquiátricos. Alguns exemplos importantes são o Hospital Pinel, Tremembé, São Genaro e Vera Cruz (ANDRADE et al., 2016). A região, desde seu início configura-se como um território marcado pela exclusão e abandono (SANTIAGO, 2013 *apud* TAKEIKI, 2014) das populações consideradas *pobres, migrantes e loucas*.

Com o objetivo de exemplificar como a história da região reflete diretamente no cenário que se apresenta atualmente, alguns dados numéricos quantitativos considerados importantes para o grupo foram extraídos de fontes como Mapa da Desigualdade³³ e da Prefeitura da cidade de São Paulo.

Segundo dados publicados do Mapa da Desigualdade (2019), a proporção da população preta e parda, em relação ao total da população (%) na região da Brasilândia é de 50,60%. Em termos absolutos, o distrito administrativo (DA) com maior número de pessoas negras em toda

³³ O Mapa da Desigualdade (2019) é um relatório anual, produzido pela *Rede Nossa São Paulo*, que consiste no levantamento de uma série de indicadores de cada um dos 96 distritos de São Paulo capital, de modo que se possa comparar dados e verificar os locais mais desprovidos de serviços e equipamentos públicos.

cidade de São Paulo, registrando o total de 27.529 pessoas³⁴. Além disso, a Brasilândia tem 29,6 % de seu domicílio considerado ocupação irregular (favela). E segundo Rosa et al. (2016), a região possui a maioria significativa de domicílios entre 3 e 5 moradores, apresentando-se como terceiro distrito com maior número de moradores por domicílio (9 e mais).

Em relação a questões relativas a Educação Infantil, o Mapa da Desigualdade (2019) aponta que para uma criança da região da Brasilândia conseguir uma vaga em uma creche, aguarda, em média, 75 dias para ser atendida. Além disso, estima-se que somente 67,2% das crianças com idade entre 0 a 3 anos residentes na região estão matriculadas em creches. Em relação a Educação Básica, Rosa et al. (2016) apontam que o distrito da Brasilândia é o sexto com o maior índice de abandono e defasagem idade/série na modalidade do Ensino Fundamental. Já em relação ao Ensino Médio, ingressam apenas 25% do total de alunos oriundos do Ensino Fundamental. Dados de 2011 trazidos pelo autores apontam que 8,27% dos estudantes abandonaram o Ensino Médio, 30,36% apresentavam defasagem de pelo menos dois anos em idade/série e 19,62% foram reprovados nesta modalidade de ensino. O distrito da Brasilândia classifica-se como um dos distritos com maior porcentagem de população analfabeta acima dos 15 anos (4,5%).

Ainda, o Mapa da Desigualdade (2019) apresentando dados em relação a expectativa de vida, a idade média das pessoas ao morrer é 60 anos, enquanto em regiões como Moema e Jardim Paulista a idade média é 80 e 79 anos respectivamente. A expectativa de vida também está ligada ao índices de violência que ocorrem na região. Segundo dados do Observatório Cidadão da *Rede Nossa São Paulo*, a cada 100 mil habitantes ocorreram 17,06 óbitos por homicídio em 2016. Este dado torna-se ainda mais alarmante quando restrito ao homicídio juvenil. No ano de 2016, o número de mortes por homicídio na faixa dos 15 aos 29 anos foi de 45,25 por 100 mil habitantes³⁵.

Este é um panorama que conta a história do território da Brasilândia em uma perspectiva mais ampla, compreendendo a totalidade da região. Porém, a *Associação Amigos de Pianoro*

³⁴ Dados disponíveis em:

<<http://tabnet.saude.prefeitura.sp.gov.br/cgi/defthtm3.exe?secretarias/saude/TABNET/POPRC/poprc.def>>. Acesso em 21 abr. 2020.

³⁵ Dados disponíveis em: <<https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+brasilandia/homicidios>>; <https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+brasilandia/homicidio-juvenil>. Acesso em 25 abr. 2020

tem a atuação direta nos bairros da Vila Nova Esperança e Jardim Elisa Maria onde estão localizados os três equipamentos aqui mencionados. O processo histórico social de militância e da luta pela garantia de direitos que envolve estes bairros e seus moradores está relatada em nosso livro *“Vila Nova Esperança, esperança que nunca se encerra, o segredo vitorioso da conquista”* (Anexo 1).

3.1 ASSOCIAÇÃO AMIGOS DE PIANORO

Uma associação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, sem fins econômicos, de caráter organizacional, filantrópico, assistencial, promocional, recreativo e educacional. A *“Associação Amigos de Pianoro”* não possui cunho político-partidário estabelecido e sua maior finalidade é servir para o pleno desenvolvimento humano. O valor institucional motriz é a busca da harmonia entre o homem e a natureza, entendendo a constituição humana como aberta e ética (sociocultural). A associação propõe-se a atender todos que a ela se dirigirem, independente de classe social, nacionalidade, sexo, raça, cor, ideologia ou concepção filosófica.

No dia 27/04/1991 (vinte e sete de abril do ano de um mil, novecentos e noventa e um) quando foi instituída a *Comissão de Moradores da Vila Nova Esperança* que em 09/03/1993 (nove de março de um mil, novecentos e noventa e três) foi transformada na atual *AME – Associação de Moradores do Conjunto Residencial Vila Nova Esperança*. Desde então vem se realizando contínua e intensa atuação articulada e integrada por representantes da Paróquia Bom Pastor, liderados pelo Pe. IVO PAOLONI, diácono ADAILTON MACIEL AUGUSTO, o então estudante de Teologia, JOSÉ IVO AURELIANO SOBRINHO, a “FAMÍLIA ABREU”, o Senhores GILDÁSIO CARDOSO PEREIRA, AGUINALDO DE PINHO BORGES, ANTONIO FERREIRA DA PÁSCOA, ADENILDO LOURENÇO DA SILVA, Wanderlei Gomes Martins e pelas senhoras MARIA DE LOUDES PEREIRA CARNEIRO, Ednalva Pereira de Souza, entre tantos. Atuavam em conjunto com a Pastoral da Moradia da Região Episcopal Brasilândia, lideradas pela Sra. ANA SUELI E Pe. GUILHERME Reinhard. Também tendo como voluntários: Dr. Lauro Malheiros Filho, Dr. CELSO AUGUSTO H. VALENTE, engenheiro José Deoclécio Baptista Fiorentini, João Gundes, Prof^a Heloisa Szymanski, Psicólogo Fernando Fernandes etc. Unidos lideraram e lideram o enfrentamento dos gravíssimos problemas que desafiam o desenvolvimento humano da população local.

Neste contexto, o Pe Ivo Paolloni; os “Amigos de Pianoro”, constituídos por voluntários habitantes da cidade de Pianoro e cidades vizinhas – localizadas na região “Emilia Romagna”-

Itália; a Central Sindical Italiana denominada CISL; a família Abreu; agentes comunitários da Paróquia Bom Pastor e representantes do então denominado informalmente de “Jardim Luiza Erundina”, hoje oficialmente registrado com Conjunto Residencial “Vila Nova Esperança”, instituíram a “*Associação Amigos de Pianoro*”, foi fundado no ano de 1992 pelo pároco da paróquia Bom Pastor, Pe Ivo. Desde o mês de maio do ano de 1994 a Associação atua em parceria com a Associação de Moradores em vários planos e ações.

Atualmente a Associação Amigos de Pianoro se destaca pela sua vigorosa ação focada principalmente na Vila Nova Esperança, Jardim Paulistano II, Jardim Alto de Taipas, Conjunto Habitacional Brasilândia –B, Jardim Carumbé, Loteamentos São Joaquim e Santa Terezinha (“Iraque”) e Núcleo Residencial Jardim Paulistano. De forma semelhante à grande parte dos bairros periféricos da capital Paulistana, a Vila Nova Esperança e os bairros adjacentes referidos formaram-se por meio de parcelamentos e ocupações irregulares, não planejados, com desmatamentos ilegais, ocupação de áreas impróprias para habitação e degradação sócio ambiental. Ao total, a associação alcança aproximadamente 900 famílias da região da Brasilândia.

A atuação da “*Associação Amigos de Pianoro*” em parceria com organizações públicas e privadas apresenta variadas nuances. Porém, acredita-se que o fator “educação” esteja na base de sustentação de ações duradouras e eficientes. Essa articulação tem melhorado os índices de aproveitamento dos educandos nos projetos mantidos pela associação e as parcerias público-privadas. Acreditamos que a efetivação dos direitos humanos fundamentais são o caminho para o progresso intelectual e o desenvolvimento do ser humano e da sociedade de forma integral.

Não há como não se destacar aqui, a importância do Centro Comunitário ENRICO GIUSTI que conta com os seguintes espaços físicos:

- Espaço de Leitura e Convivência “Laura Orsi” 30 jogos de cadeiras com carteiras;
- Sala de informática equipada com computadores com banda larga instalados ligados em rede;
- Espaço Cultural “Ivone Cipriano de Abreu” equipada com mesas para atividades, cadeiras e equipamento de som completo com Datashow e coleção de livros que se integra como “sala de leitura”;
- Espaço de atividades dos Jovens Urbanos;

- Serviços de saúde preventiva e corretiva mantido pela unidade básica de saúde;
- Quatro sanitários, masculino e dois femininos em perfeitas condições;
- Sala de apoio administrativo equipada com computador memória de 4G, HD 240, com placa de captura de vídeo, com capacidade de edição de vídeos;
- Acessibilidade a portadores de deficiência física.

3.2. EQUIPAMENTOS

A *Associação Amigos de Pianoro* conta atualmente com três equipamentos, como mencionado anteriormente. Cada um destes possui uma história, suas especificidades de faixa etária e de atendimento que será apresentado a seguir.

3.2.1 Centro para Crianças e Adolescentes "Enrico Giusti"

DADOS DO SERVIÇO

- Tipo de Serviço: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).
- Diretor: Ivo Aureliano
- Coordenadora Pedagógica: Irenilda Edite da Silva Santos
- Modalidade: Centro Para Crianças e Adolescentes
- Capacidade de atendimento: 120
- Área de abrangência do serviço: Vila Nova Esperança, Jardim Paulistano I e II, Jardim Corumbé, Conjunto Habitacional Brasilândia –B, Jardim Alto de Taipas, COHAB Jardim Paulistano Loteamento Francisco Reis, Loteamento Carlos Casado e adjacências.

PÚBLICO-ALVO

O público-alvo prioritário é aquele estabelecido pela Política de Assistência social. Via de regra, os matriculados residem no Distrito da Brasilândia e de Pirituba. A maior parte da demanda está na Vila Nova Esperança, Jardim Paulistano I e II, Jardim Corumbé, Jardim Alto de Taipas, Loteamentos Francisco Reis, Carlos Casado, Conjunto Habitacional Brasilândia -B, Conjunto Habitacional Jardim Paulistano ("casinhas), ocupações situadas nas imediações, carentes de

urbanização e regularização fundiária, denominadas como "Capadócia", "Área Verde", "CDHU", entre outras.

Atualmente o Centro para Crianças e Adolescentes "Enrico Giusti" atende 120 educandos, sendo 60 (sessenta) crianças na faixa etária de 06 (seis) a 11 (onze) anos de idade e 60 (sessenta) adolescentes com idade entre 12(doze) e 14 anos de idade.

RESGATE HISTÓRICO DO EQUIPAMENTO

A realidade das famílias domiciliadas no Jardim Paulistano, parte da Vila Brasilândia, Zona Norte desta Capital, é extremamente desfavorável em relação ao desenvolvimento integral e harmônico das crianças e adolescentes deste bairro. Este gravíssimo contexto, agravado principalmente pela desnutrição, as drogas (lícitas e ilícitas), a violência doméstica e a insegurança local (medo e repressão do crime organizado) transformam este bairro como um dos locais com maior índice de exclusão social da Capital.

Diante deste gravíssimo quadro, a associação "Amigos de Pianoro" iniciou com a participação da AUDIÊNCIA PÚBLICA datada de 28/08/2009, na forma do Edital 26/2009/SMADS, referente ao serviço Centro para criança de 06 anos a 11 anos e onze meses e Centro para adolescentes de 12 anos a 14 anos e onze meses da Coordenadoria de Assistência Social Norte-CAS Norte, publicado no DOC do dia 04/08/2009.

A Associação "Amigos de Pianoro" protocolou no dia 21/08/2009 a proposta do Projeto de Educação Complementar "CCA Enrico Giusti" com objetivo de criar alternativas para as crianças e adolescentes que vivem esta situação de vulnerabilidade, tendo como meta, melhorar suas expectativas no campo cultural e social, bem como lhes assegurar igualdade, respeito e dignidade, fortalecendo educação que é à base de tudo e a cultura que é à base da educação, portanto não se pode ter educação onde não se tem cultura.

A parceria junto a Secretaria Municipal de Assistência Social, sob o Processo Administrativo nº. 2009.0.218.317-2, foi firmada através do Termo de Convênio nº208/SMADS/2009, para o atendimento de 120 (cento e vinte) crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos de idade no Projeto "CCA Enrico Giusti" no dia 07/12/2009. E no início do ano letivo de 2010, o CCA abriu suas portas para as crianças e jovens do território.

TRABALHO COM OS EDUCANDOS

Elaboração de uma grade de atividades com 20 horas semanais e que garantam os interesses e desejos das crianças e adolescentes. A formação dos grupos é feita de maneira a contemplar 30 crianças e 30 adolescentes por turma para cada orientador (a) socioeducativo.

Dois eixos norteadores:

Propiciar ao usuário o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, a construção da identidade e a afirmação da individualidade. O convívio permitirá a transmissão de códigos sociais e culturais, estabelecendo os valores que norteiam a vida em sociedade.

Metas:

- * Elaboração de grade semanal das atividades desenvolvidas junto às crianças e adolescentes em consonância com as ações socioeducativas destacadas na GRAS: identidade, socialização, brincar, protagonismo, participação e autonomia, arte e cultura, esporte, lazer, família e sociedade;

- * Apresentar a produção dos usuários para as famílias.

Participação Social: Atividades de participação infanto juvenil são diferenciadas e de acordo com as peculiaridades de cada fase do desenvolvimento. Visam sensibilizar e desenvolver a percepção da realidade social, econômica, cultural, ambiental e política. Igualmente visa à apropriação dos direitos de cidadania, o reconhecimento de deveres, visões de mundo, e posicionamento no espaço público.

O Serviço promove a participação de todos os segmentos (usuários, família, território e parceiros) no processo de planejamento e execução dele. Neste sentido e visando intensificar a participação dos usuários, haverá a constituição do Conselho Político dos mesmos, mapeamento dos vínculos dos usuários e participação deles no planejamento das atividades, cartografia do território, atuação dialógica da equipe na mediação dos conflitos, espaços para difusão das produções dos usuários (painéis, vídeos, exposições para as famílias, território e rede socioassistencial), valorização ao pluralismo cultural, estímulo e apoio para a inclusão dos usuários no CadÚnico e demais programas de transferência de renda.

Aprimoraremos as parcerias e a comunicação com o bairro e a rede parceiras mediante ferramentas como: WhatsApp, canal específico no Youtube, banner, Facebook, Instagram, etc.

3.2.2 Centro de Educação Infantil Jardim dos Francos

DADOS DO SERVIÇO

- Diretora: Thays Ribeiro de Oliveira Vieira
- Coordenadora Pedagógica: Lilian Aparecida de Oliveira
- Capacidade de atendimento: 206 crianças

PÚBLICO-ALVO

Faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses.

RESGATE HISTÓRICO DO EQUIPAMENTO

O CEI Jardim dos Francos está localizado na Rua Pedro Alba nº245, Jardim Elisa Maria, faz parte do subdistrito da Brasilândia, na zona norte, no município de São Paulo.

O bairro Jardim Elisa Maria foi fundado por volta de 1976 e era conhecido como a fazenda do sapo, que pertencia a um padre. A princípio o bairro era formado na maior parte por morros e pouca vegetação, sem energia elétrica e sem asfalto nas ruas. Com o passar do tempo e com precário planejamento se transformou em construções a margens de pequenas vielas, ruas estreitas, travessas e escadarias cortando os morros.

Em 1983 iniciou-se os loteamentos a preços populares, na qual a prefeitura, a partir de financiamento do programa de erradicação da COHAB-SP, instalou energia elétrica e saneamento básico nas pequenas casas. Os moradores pagavam em prestações seus lotes e ao quitar, recebiam o contrato de compra e venda e a escritura.

Alguns moradores do bairro afirmam que nessa época (anos 80), havia muitas pessoas que eram simpáticas ao partidos políticos do PT e PCdoB, e por isso, realizaram um acordo político com a então candidata do PT à prefeitura de São Paulo: Luiza Erundina. O apoio da comunidade à Erundina e aos vereadores do partido foi firmado a partir de seu compromisso em realizar o asfaltamento das ruas do bairro e a permissão da escolha dos nomes das ruas pela

própria comunidade, caso fosse eleita. A candidata, assim como diversos vereadores do partido foram eleitos e cumpriram com sua palavra.

Em outubro de 1985, na gestão da prefeita Luiza Erundina, inaugurou-se o CEI Jardim dos Francos. O equipamento era administrado diretamente pela prefeitura, o atendimento aos bebês e crianças era considerado assistencial – ou seja, não administrado como equipamento da área da Educação - e quem cuidava das crianças eram as chamadas “Pajens”. Neste período, a violência era rotineira no bairro, com muitas mortes em chacinas, e, no próprio CEI aconteciam muitos roubos. Não havia uma equipe de fiscalização adequada, por isso, a prefeitura decidiu fechar o CEI por um período.

Em 1994, durante a gestão do prefeito Paulo Maluf, o CEI passou por uma reforma e ampliação, aumentando os muros para conter as invasões e reabriu sob direção da “Associação Damas da Caridade”, passando a ser um equipamento conveniado à prefeitura, atendendo 140 crianças.

Durante este período em que o CEI fora administrado pela “Associação Damas da Caridade” o padre Cláudio, próximo de Dona Penha (responsável pela associação) manifestou o desejo de ocupar o local para presidir suas missas. Assim, foi cedido o espaço do refeitório e as missas foram realizadas aos domingos durante aproximadamente 8 anos. O padre sempre fora bem recebido e contava com a adesão dos moradores que ajudavam na organização do lugar, antes e após as missas.

No ano de 2002, com a contribuição dos moradores e autorização da prefeitura, foi construído um salão no pátio do CEI, e, durante 6 anos, realizaram as missas neste espaço. Nesse mesmo período, o padre Cláudio veio a falecer e então os padres Toninho, Gilmar e Edvaldo passaram a ser os responsáveis pelas missas. Após este período, em 2008, a prefeitura solicitou o espaço deste salão, não foi mais possível realizar as missas, mesmo que estas ocorressem aos domingos. Sendo assim, as missas migraram de local e passaram a ser realizadas nas garagens de duas moradoras do bairro (Laurita e Letícia) durante dois anos, aproximadamente.

Por fim, as missas foram direcionadas para um espaço dentro da ONG “Arca do Brasil”, que cuida de crianças com deficiências, na Rua Manoel Aquilino dos Santos, 163. As crianças atendidas foram transferidas para outro espaço da própria ONG, próximo ao mercado Andorinha. As missas ocorrem até a atualidade e são presididas pelo padre José Carlos.

Por volta de outubro de 2013 a “Associação Amigos de Pianoro” foi convidada a administrar o CEI Jardim dos Francos. Após os trâmites legais, assumiu em 1 de novembro do mesmo ano. No início da administração atendia 180 crianças de Berçário II a Mini Grupo II, com a direção de Gisele Batista Magre de Oliveira e da Coordenação Noelia. As famílias das crianças atendidas mostravam-se apreensivas e ansiosas, pois a antiga mantenedora do CEI deixou de atender às crianças por falta de corpo docente e em detrimento dos trâmites na troca de associação.

As famílias desejavam que a situação normalizasse o mais depressa possível e que mantivesse a enfermeira trabalhando no CEI. Foram dias complexos e que exigiu a conquista da confiança das famílias na nova equipe que iniciava. Em muitos momentos a equipe era questionada pela forma de trabalho, pois a comunidade comparava o trabalho de uma associação com a outra.

Uma mudança considerada muito positiva pela equipe do equipamento e pelas famílias foi que já no primeiro dia de atendimento da “Associação Amigos de Pianoro” o acesso dos pais e mães ao interior do CEI e o contato com as salas e professoras de seus filhos e suas filhas foi permitido, diferente do que ocorria na gestão anterior, em que as famílias não podiam circular nos espaços do CEI.

No final do segundo semestre de 2014, Lilian Aparecida de Oliveira participou de um processo seletivo e assumiu a coordenação, desde então o CEI passou por uma remodelagem da forma de trabalho, garantindo a autonomia da equipe docente na elaboração e execução dos projetos, enfatizando a escuta e o protagonismo infantil.

Em 2018 iniciou-se o processo de aditamento para ampliação do atendimento às crianças, visando a qualidade da parceria. Esse processo dependia da aprovação da supervisão, do engenheiro e Diretora da DRE. Em 26 setembro de 2019 foi aprovado no Diário Oficial da Prefeitura de São Paulo o aditamento para ampliação de atendimento com 195 crianças para 2019 e 206 crianças para 2020, todas de Berçário II a Mini Grupo II, mas foi em 22 de outubro de 2019 que a associação assinou o termo de colaboração com a prefeitura.

No primeiro semestre de 2019 a diretora Gisele Batista Magre de Oliveira assumiu o cargo de PEI na Prefeitura de São Paulo e após um processo seletivo a Thays Ribeiro de Oliveira Vieira assumiu a direção em 7 de março de 2019.

TRABALHO COM OS EDUCANDOS

A educação promovida pelo CEI “JARDIM DOS FRANCOS”, configurando-se como “espaço coletivo privilegiado de vivência da infância, que visa contribuir na construção da identidade social e cultural das crianças, fortalecendo o trabalho integrado do cuidar e do educar, numa ação complementar à da família e da comunidade, objetivando proporcionar condições adequadas para promover educação, proteção, segurança, alimentação, cultura, saúde e lazer, com vistas à inserção, prevenção, promoção e proteção à infância”, atenderá aos:

1) Princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

2) À observação dos parâmetros estabelecidos na Orientação Normativa SME nº 01/2015:

a) A observância das características e singularidades de cada região da cidade, na perspectiva dos sujeitos e culturas, que influenciam na constituição das múltiplas infâncias que se concretizam a partir das variáveis relacionadas à classe social, etnia, raça, religião, condição socioeconômica e gênero;

b) A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico, entendendo o espaço como elemento que concretiza a pedagogia da infância à medida que, cotidianamente, vão se constituindo diferentes ambientes que considerem todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças;

c) A atuação intencional das educadoras e dos educadores na constituição dos ambientes, na organização dos tempos, na seleção e organização dos brinquedos, materiais e objetos permite

que as relações e as interações entre adultos, bebês e crianças sejam promotoras do desenvolvimento de autonomia e de aprendizagens.)

3.2.3 Centro de Educação Infantil Francesco Persiani

DADOS DO SERVIÇO

- Diretora: Ivanilda Dutra Do Carmo Pereira
- Coordenadora Pedagógica: Kuely Freitas
- Capacidade de atendimento total: 139 crianças
- Capacidade de atendimento crianças de berçário: 41 crianças

PÚBLICO-ALVO

Faixa etária de 0 a 3 anos.

RESGATE HISTÓRICO DO EQUIPAMENTO

_____ O CEI Francesco Persiani está localizado na Rua Do Mutirão , Nº 02 Quadra J Casa 02, no bairro Jardim Paulistano, e faz parte do subdistrito da Brasilândia, na zona norte, no município de São Paulo.

O Surgimento do CEI deu-se a partir da fatalidade que envolveu duas crianças mortas ao amanhecer. Queimadas num incêndio, enquanto a mãe estava ausente trabalhando na Câmara Municipal de São Paulo, marcaram um tempo de redimensionamento dos caminhos daquela gente temerosa. No velório, um dia marcado pela tristeza e solidariedade à mãe das crianças. O fato foi muito chocante para todas e todos e mexeu com os brios e o espírito solidário de Padre Ivo Paoloni, responsável pelos trabalhos religiosos da igreja católico-romana na região. Instituição que teve papel preponderante no desenrolar-se histórico do bairro em seus momentos iniciais.

O choque de padre Ivo é compartilhado por pessoas que o rodeiam e vivenciado por um grupo de italianos que visitam o Brasil. Segundo testemunho de Francesco Persiani[1] foi aí que se pôde encontrar a gênese da ação dos “Amigos de Pianoro” na comunidade. E porque não sugerir a de outras instituições que futuramente por aqui se fariam presentes.

Em meio a esta situação dramática que conjuga fome, medo e dúvida, no início de 1992, o Pe. Ivo Paoloni expressa sua angústia com amigos da Itália. Tendo como símbolo o falecimento de duas crianças que morreram carbonizadas enquanto a mãe trabalhava e, de maneira geral, com a situação das famílias que ali residiam, o referido sacerdote solicita ajuda dos chamados “Amigos de Pianoro”. Esse, um grupo de famílias residentes na cidade de Pianoro – Itália. A ajuda, de modo objetivo, se concretizou na construção de uma creche - já um desejo da comunidade local. Com ajuda de diversos moradores e em regime de mutirão no dia, 25/06/1992 foi fundada Associação Comunitária denominada “Creche Nova Esperança Amigos de Pianoro”. O êxito do trabalho, em grande parte tem o mérito de estabelecer diversas parcerias, sejam com pessoas físicas e jurídicas: AME – Associação dos Moradores da Vila Nova Esperança, P.M.S. P, Engenharia Cayowá, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP; O psicólogo Fernando Fernandes, a Associação Educacional Labor, o Instituto AMBAR, o Instituto AZZI, os “Amigos de Pianoro” e a ISCOS Emilia Romagna.

Enquanto participantes do processo vale citar: Mario Yassuo Shiguematsu (presidente Creche Pianoro), José Carlos de Abreu (vice-presidente Creche Pianoro), Geraldo Teixeira Chaves (tesoureiro Creche Pianoro), Maria Ely da Silva (segunda secretária Creche Pianoro), Irmã Natalvina, Ivani (assistente social e dirigente da Micro-Brasilândia), Norma (técnica da SURBS), Ionide Cipriano (coordenadora da Creche Pianoro), (Ivone Cipriano de Abreu), Antônio (2º tesoureiro), Eurípides (Núcleo Santa Terezinha), Edinalva (Primeira secretária Creche Pianoro), D. Clarice (Conselho Fiscal Creche Pianoro), Maria do Carmo (Conselho Fiscal Creche Pianoro). O grupo, acima citado, faz parte de um momento inicial da Creche onde os desafios eram muitos. Conseguiram impor-se e sustentar o projeto naquilo que foi possível.

Em 19 de março de 1994, boa parte desse grupo interno de coordenação da creche pede demissão. A partir de então, diferentes pessoas assumem o cargo temporariamente e não permanecem, deixando a situação complexa. A partir dos documentos (atas) e exposição do Presidente Mário em outra Assembleia Geral Extraordinária, apresentava-se que a Prefeitura colocava empecilhos para que a coisa seguisse adiante, ou melhor, o convênio frutificasse. A diretoria daquele período, então foi destituída. Com isso, uma nova fase alimentaria o cotidiano de Vila Nova Esperança e da sonhada Creche. Na mesma Assembleia decidiu-se que a Creche deveria estar ligada ao órgão que representa a comunidade, no caso a AME. Enfim, é marcada uma nova Assembleia para escolher nova diretoria e encaminhar estratégias.

A “Creche Nova Esperança” passou, assim, a atuar em conjunto com a AME- Associação de Moradores da Vila Nova Esperança – e com a denominada “Rede Jardim Paulistano”, constituída em momentos iniciais por sete associações das imediações, que planejam e implementam ações integradas, buscando responder e fazer frente aos gravíssimos problemas que afetam as famílias e, por extensão, às crianças, adolescentes e jovens da comunidade Jardim Paulistano. José Ivo Aureliano entrou na associação como coordenador do projeto e, assim, tudo ganha um rumo mais consistente para a creche, a partir de sua capacidade estratégica de articulação.³⁶ .

Em 2017, ocorreu a mudança do nome do “Centro de Educação Infantil Nova Esperança Amigos de Pianoro” para “Centro de Educação Infantil Francesco Persiani”. Reuniram-se os associados da Associação amigos de Pianoro para analisar, discutir e deliberar sobre algumas questões e dentre essas questões. A Diretoria executiva e o Conselho defenderam a mudança do nome do “Centro de Educação Infantil Nova Esperança Amigos de Pianoro” para “Centro de Educação Infantil Francesco Persiani” e fundamentou a defesa na histórica participação, apoio e máximo esforço do Francesco Persiani junto aos “Amigos de Pianoro” grupo atuante na cidade de Pianoro-Itália e da ISCOS EMILIA-ROMAGNA, organização de Cooperação Internacional italiana, que possibilitou diversos serviços mantidos por esta Associação, geradores de desenvolvimento humano em todas as faixas etárias. Foi destacada a firme e contínua atuação do homenageado em todo processo de cooperação, apoios anteriores e posteriores a fundação desta organização. O plenário aprovou a mudança por unanimidade. Participaram da reunião para a mudança de nome : Gisele Magre, Ivanilda Dutra, Jose Ivo, Mareneide De Jesus, e da Assembleia geral como consta na Ata as seguintes pessoas: Maria Das Graças, Carlos Santos, Silas Santos, Antonio Neto, Maria Aparecida , Jose Filho, Ivanildo Silva, Isabel Santos e Antonio Marcos.

TRABALHO COM OS USUÁRIOS

A educação promovida pelo CEI Francesco Persiani, configurando-se como “espaço coletivo privilegiado de vivência da infância, que visa contribuir na construção da identidade social e

³⁶ Mais recentemente, a ação de Pianoro tem a representação de Francesco Persiani. Pessoa querida pelos moradores de Vila Nova Esperança que merece destaque pelo carisma e paixão pelo popular. Anterior a ele, tivemos a pessoa esplendorosa de Enrico Giusti., ex-sacerdote católico-romano, teólogo, que muito influenciou a gestação, no Brasil, de movimentos populares vinculados aos direitos dos trabalhadores, crianças, jovens e excluídos em geral.

cultural das crianças, fortalecendo o trabalho integrado do cuidar e do educar, numa ação complementar à da família e da comunidade, objetivando proporcionar condições adequadas para promover educação, proteção, segurança, alimentação, cultura, saúde e lazer, com vistas à inserção, prevenção, promoção e proteção à infância”, atenderá aos:

1) Princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

2) À observação dos parâmetros estabelecidos na Orientação Normativa SME nº 01/2015:

- a) A observância das características e singularidades de cada região da cidade, na perspectiva dos sujeitos e culturas, que influenciam na constituição das múltiplas infâncias que se concretizam a partir das variáveis relacionadas à classe social, etnia, raça, religião, condição socioeconômica e gênero;
- b) A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico, entendendo o espaço como elemento que concretiza a pedagogia da infância à medida que, cotidianamente, vão se constituindo diferentes ambientes que considerem todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças;
- c) A atuação intencional das educadoras e dos educadores na constituição dos ambientes, na organização dos tempos e na seleção e organização dos brinquedos, materiais e objetos permite que as relações e as interações entre adultos, bebês e crianças sejam promotoras do desenvolvimento de autonomia e de aprendizagens.)

4. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E ALGUNS DESDOBRAMENTOS

Discutimos ao longo de todo processo de produção do Projeto Político-Pedagógico sobre uma Infância situada (de acordo com Merleau Ponty) e portanto, que não pode ser definida. Aqui, neste documento, é apresentada como “infâncias”, pois falamos sobre possibilidades de ser criança nesse mundo atual e que comporta o território específico da Brasilândia, a situação sócio-política do país e, a própria passagem de uma situação pré-pandêmica para o momento pandêmico atual. Nesse sentido, entender a infância como situada é abordar temas que nos remetem à situação da criança ou do adolescente e sua inserção no mundo. Temas estes que fazem recortes de classe social, gênero, questões raciais, educação inclusiva e entre outros.

Escolhemos, neste documento dar mais visibilidade para alguns destes recortes, pois estes, apareceram em diversas discussões ao longo deste processo. Assim, desdobramos os temas abordados em subcapítulos que aparecem na sequência: Caminhos para uma Práxis Pedagógica Antirracista (4.1); Perspectivas para Inclusão Escolar de pessoas com deficiência (PCD) (4.2) e Reflexões sobre infância, adolescência e a participação (4.3). Estes subcapítulos são breves resumos dos processos e discussões que estabelecemos com as mestrandas Angela Araújo, Rita Isabel Alves e Aline Eleuterio ao longo da gestação deste documento.

4.1 Caminhos para uma Práxis Pedagógica antirracista

O racismo é estrutural. Isso se significa que o racismo se dá enquanto formação dos sistemas: econômico, político, jurídico, estatal e ideológico de uma sociedade.

O racismo que assola nosso país é um problema que começa infelizmente, desde a mais tenra infância. Cavalleiro (2000) evidenciou que os bebês negros são deixados mais tempo chorando que os demais, as meninas negras raramente recebem afagos nos cabelos ou elogios quanto à sua beleza física. Há também falta de literatura infantil e filmes com personagens negras e negros. A falta de representatividade para as corporeidades negras é uma expressão do racismo que invisibiliza 54% da população brasileira. Embora a escola não seja o único, é um importante lugar para o combate ao racismo através de seu posicionamento ético político e das práticas pedagógicas antirracistas.

Ao pensarmos sobre as infâncias e adolescências se faz necessário aprofundar sobre a formação das identidades (identidade racial, de gênero, sexuais, de classe, etc), ou seja, todo

processo de desenvolvimento integral que permeia as relações sociais, históricas e culturais. Porém trataremos nesse momento das infâncias e adolescências negras numa sociedade que tem como tecnologia o racismo para manutenção do poder e interesse ao lucro. O que é ser uma criança negra neste contexto? Quais implicações na sua formação identitária, principalmente na escola? A partir dessas indagações é importante refletir sobre a formação da identidade da(o) educanda (o) negra (o) e da(o) educanda(o) não negra (o) que também percebe e aprende nas relações a negar o outro por meio do preconceito e estigmas, muitas vezes subjetivos no cotidiano escolar entre educadoras, famílias e educandas(os).

Em nossos encontros para pensarmos este PPP, entendemos que deveríamos constituir ações permanentes e cotidianas da unidade coletiva. São elas:

- O estímulo à assunção da negritude, tanto por parte das educadoras como parte dos bebês, crianças e adolescentes;
- Ampliar e fortalecer a leitura de literatura negra nas propostas já existentes, como a semana de história, leituras deleite e contação de histórias. Neste sentido, compreender os elementos da leitura (oralidade, memória, inter-subjetividade, recepção, fruição, interpretação e intertextualidade) e da literatura (demanda estética, elaboração da narrativa, processo criativo, apreciação, leitura de mundo, etc) são fundamentais para ampliação tanto da prática leitora como do comportamento leitor, que se inicia desde a mais tenra idade na escuta das vozes dos familiares leitores, das canções de ninar, das cantigas, parlendas e cirandas até a leitura dos diferentes gêneros textuais;
- Expandir o acervo de literatura africana, indígena e asiática.
- Providenciar bonecas negras na mesma quantidade que as bonecas brancas;
- Procurar formas de incluir a cultura negra como atividade permanente, fugindo das práticas estereotipadas que prevê uma ou outra atividade isolada e estanque durante o ano letivo, sobretudo no novembro negro, ou seja, a prática antirracista deve ocorrer de Fevereiro a Dezembro nos equipamentos educativos. A problematização dos conteúdos permite que seja desvelada a presença de elementos ligados às questões étnicas, seja por invisibilizar as produções científicas, históricas ou culturais africanas e afro-brasileiras ou por carregar elementos racistas;

- Avaliar materiais didáticos quanto a representatividade negra, observando como se apresenta e em quais contextos;
- Priorizar a escola de cartazes, fotografias, imagens, livros, filmes e demais materiais pedagógicos com personagens negras e negros;
- Valorizar as personalidades negras que fazem parte da história brasileira, tal como é enfatizado nas diretrizes curriculares nacionais;
- Lembrar e efetivar o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, inclusive, a partir da realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo. Devemos incentivar a divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, como também na construção econômica, social e cultural da nação, procurando uma variedade de atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento/ atuação profissional, de produção artística e envolvidos(as) em lutas sociais (como: Zumbi, Luiza Mahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros). (BRASIL, 2005, p. 22)
- Conhecer a produção dos “Cadernos Negros” e toda sua trajetória histórica, o que tornou um marco para literatura negra; O “Teatro Experimental do Negro”; As obras de arte de Rosana Paulino; O projeto “Amazônia Negra”, da fotógrafa Marcela Bonfim (RIBEIRO, 2019);
- Explorar os espaços do território, como casa de cultura, associação de mulheres, entre outros, que proporcionem um contato maior com a cultura negra;
- Identificar e dialogar com os *griots* que residem na comunidade para ampliar os saberes em relação às suas narrativas e experiências;
- Realizar parcerias com as escolas dos arredores para conhecer as suas propostas e como tem considerado a valorização da cultura negra no território;
- Desconstruir termos pejorativos que descaracterizam a identidade negra e a produção cultural, estética e religiosa;

- As práticas pedagógicas antirracista devem ser inclusivas, pensadas de modo a incluir crianças com deficiência, que não reproduzam estereótipos de gênero e que tenham representatividade de diferentes etnias (indígenas, andinas, negras e asiáticas);
- O estudo sistemático de teorias que tratem do tema negritude e branquitude para formação contínua das educadoras;

Considerando a realidade de cada equipamento educativo, juntamente com os saberes das crianças e adolescentes, alguns desses encaminhamentos surgiram durante a discussão do encontro reflexivo, sendo importante que a formação continuada em serviço seja garantida para que as pesquisas, estudos dos diferentes materiais (diretrizes curriculares, documentos federais, documentos municipais, leis 10.639/2003 e 11.645/2008, artigos e livros) colaborem no desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Entendendo a necessidade de formação contínua, deixamos importantes referenciais, em anexo (ANEXO 3), para pesquisa e embasamento de nossas práticas antirracistas.

4.2 Perspectivas para Inclusão Escolar de pessoas com deficiência (PCD)

Uso da palavra “deficiência” é, comumente usada como uma categoria de classificação de pessoas que se afastam da noção de normalidade socialmente construída. Estas pessoas acabavam, historicamente, sendo inseridas na sociedade através de um rótulo ou estigma. Ao longo da história das civilizações muitos rótulos foram utilizados para designar as pessoas com deficiência e esses rótulos foram sendo revistos e alterados na tentativa de superação dos estigmas que provocavam.

No ambiente escolar também reproduziu e, ainda reproduz esse rótulo ou estigma. A escola é o primeiro modo de socialização que um bebê/criança conhece após deixar o ambiente familiar e, por isso, o ingresso nesse espaço é um marco importante. O mesmo ocorre para crianças/bebês que são pessoas com algum tipo de deficiência.

A história das pessoas com deficiência e sua luta pela inserção na escola já vivenciou diferentes modelos, iniciando em um modo “segregado” de inserção em que as chamadas escolas especiais e, posteriormente, classes especiais eram destinadas aos estudantes com deficiência. Esse modelo, um período depois, é superado pelo modelo de integração que propunha acolher os educandos com deficiência em escolas regulares, sendo esta a base para o modelo de inclusão que é proposto nos dias atuais.

A educação inclusiva é um conceito que abrange muitas outras questões que se relacionam que colocam à margem as diferenças, como questões raciais, de gênero, povos originários ou de pessoas com deficiência. Nessa proposta de atuação deixa-se de responsabilizar individualmente o aluno para que esse se adeque a escola, e passa-se a construir maneiras coletivas de acolhimento, garantindo que possam ser abrangentes e que busquem eliminar as barreiras que impedem que o estudante tenha acesso a educação de forma plena.

Pensando especificamente nas pessoas com deficiência, o ambiente escolar enfrenta muitos desafios no atendimento a esses educandos. Partindo do que foi exposto nos Encontros Reflexivos percebemos que a questão dos educandos com deficiência se apresenta como um grande desafio para nós. Nesses encontros, muitas educadoras compartilharam histórias de desamparo em trabalhos anteriores; refletimos sobre como é possível acolher estes bebês, crianças e adolescentes; e pontuamos a importância de conter neste documento ações que pudessem trazer acolhimento aos docentes e discentes.

Entendemos que precisamos, primeiramente, compreender e alinhar a concepção de educação inclusiva que temos enquanto Associação, já que inclusão é um termo amplamente utilizado e, muitas vezes controverso. Por isso, definimos o nosso alinhamento com a concepção de Educação Inclusiva apontada na *lei 13.146/2015*, que busca assegurar os Direitos, em condições de igualdade objetivando a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, olhando não para os impedimentos, mas para maneiras de eliminação das barreiras que o ambiente impõe a essas pessoas. E especifica, também, que pessoas com deficiência são aquelas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”.

Outra demanda importante deste grupo foi em relação a formação, já que existe um reconhecimento de que a formação inicial não trouxe o embasamento satisfatório sobre a temática. A necessidade de formação permanente foi apontada e mostrou-se necessária, porém, compreendemos que não existe um modo único e pronto que conseguirá atender aos variados estudantes com deficiência, sendo essa formação individualizada e contínua para cada caso. Por fim, é necessária uma abertura para que este público tenha a sua participação e permanência garantida.

Assim, nossa proposta é manter um ambiente aberto para a reflexão da prática docente a partir das questões que envolvem a educação dos educandos com deficiência. Para tanto, indicaremos alguns percursos possíveis:

- Disponibilização de materiais nas unidades escolares que possam trazer maior representatividade aos diferentes estudantes;
- Disponibilização de uma diversidade na literatura e brinquedos infantis;
- Aumento do recurso humano necessário para dar conta das demandas de pessoas com deficiência;
- Adaptações nos espaços da escola, referências visuais em imagens e cartazes;
- Elaboração de sala de recursos multifuncionais;
- Requisição de tecnologias que possam ser utilizadas para eliminação de barreiras;
- Problematização o uso de termos e expressões pejorativas carregadas de estigmas, como por exemplo “Alunos de inclusão”;
- Elaboração de propostas de formação das famílias na conscientização dos Direitos dos estudantes;
- Reflexão constante de como melhorar o acolhimento dos estudantes que possuem grande dificuldade em seus processos de escolarização, mas que não possuem diagnóstico estabelecido;
- Reflexão sobre o fazer pedagógico e a influência dos diagnósticos neste fazer.

Conseguimos estabelecer valiosos pontos de partida para aprofundamento das questões que envolvem os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de formação contínua. Segue em anexo (ANEXO 4) importantes referenciais para embasamento das nossas práticas de ensino.

4.3 Reflexões sobre infância, adolescência e a participação

Ao pensarmos em infância e adolescência, logo nos remetemos aos diversos aspectos desenvolvimentistas que envolvem essas fases da vida e como elas se dão. No entanto, elaboramos este documento pautados em uma perspectiva fenomenológico existencial de se entender as pessoas, os meios em que vivem e convivem com o foco, claro, nos espaços educacionais. Dessa forma, entendemos que infância e adolescência são, de acordo com Josgrilberg (2017, p. 306)

(...) totalizações ou sínteses integradoras onde as fases subsequentes incorporam novas relações possíveis. Trata-se de um corpo só com várias fases integradoras. Não somos a fase de vida que vivemos de modo isolado. Somos um todo integrador de sentido por fases que não se excluem.

Desse modo, a infância e a adolescência se constituem com suas vivências e relações com os fenômenos que os cercam, convivendo, cada um, a seu modo próprio.

Pensando nas relações estabelecidas ao longo da vida, pautando na construção de um PPP-P democrático e, como o próprio nome já diz, participativo, contamos também com a participação das crianças e dos adolescentes na criação deste documento.

Sendo assim, realizamos alguns encontros reflexivos entre pesquisadores, crianças e adolescentes para encontrarmos soluções para o desafio proposto partindo de diálogos e reflexões. Esses diálogos, por sua vez, fazem parte da existência humana e de suas transformações. Para Freire (2012, p. 85)

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Analisando a contribuição do autor e pensando nos encontros realizados, podemos dizer que o diálogo valida o existir humano. Assim, a participação das crianças e adolescentes na construção desse PPP-P reflete também no sentido de pertencimento do mundo pronunciado, que por sua vez, traz novas formas de agir e transformar o meio em que vive.

Os(as) educandos(as), levantaram alguns aspectos como importantes:

- O desejo de melhorias no espaço e estrutura do CCA, como por exemplo: sala de informática, novos jogos e brinquedos e cuidados com os materiais já existentes;
- Sugestões de atividades extraclasse, como: passeios, momentos livres, aulas divertidas fora do espaço do CCA e mais espaço para esportes;
- O desejo de melhoria da convivência, que está relacionado a diminuir palavrões e brigas no espaço educacional.

Após termos levantado as contribuições trazidas pelas crianças e adolescentes, refletimos juntos durante um encontro reflexivo, em formas de colocá-las em ação. Para isso, foram propostos por eles pensar em dois grandes eixos para a efetivação dessas ações: diálogos entre educadores e educandos e punição quando não houver cumprimento de combinados. Sobre o tema “punição”, muito foi discutido e deverá sempre ser, pois questões relativas à punição são sempre tentadoras. Os nossos encontros têm como objetivo trazer o máximo possível para o diálogo não punitivista e reparador de danos.

O encontro sistemático com essas crianças e adolescentes, nos fez compreender a importância da continuidade desse exercício. Pensando nisso, reunimos um conjunto de referências importantes em torno da temática da participação da juventude no contexto da instituição (ANEXO 5).

5. PANDEMIA CORONAVÍRUS: Novos desafios e atuações

No momento da profunda crise civilizatória do COVID-19 que a humanidade e, especialmente, o contexto político, social e econômico que o Brasil se encontra, faz-se necessário compreender a respeito de que o território que estamos inseridos, enquanto Associação e comunidade, possui particularidades importantes de serem ainda mais evidenciadas.

A Brasilândia, até o momento da elaboração deste documento é o bairro com maior número de óbitos pelo novo Coronavírus na cidade de São Paulo. De acordo com um levantamento realizado pela prefeitura de São Paulo³⁷ são 209 óbitos oficialmente registrados - este número aumenta quando consideram-se os casos suspeitos - e, este número é, segundo o site de notícias UOL³⁸, quase dez vezes maior do que o número registrado no Morumbi, bairro nobre na zona sul - que possui mais casos registrados na cidade. A reportagem afirma que, considerando a forma como a doença vem afetando os diferentes bairros da cidade “o fator de

³⁷ Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/COVID19_Relatorio_Situacional_SMS_2020_0529.pdf>. Acesso em 29 de mai. 2020;

³⁸ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/06/no-brasil-covid-19-nao-mata-por-idade-mas-por-endereco-sugere-estudo.htm>>. Acesso em 10 mai. 2020;

risco para que a Covid-19 seja fatal é o endereço”. A Brasilândia é um dos territórios que mais morrem pessoas e, ainda assim, um pequeno número é testado.

A reportagem veiculada nacionalmente no programa “Fantástico” da emissora Rede Globo³⁹ relata alguns detalhes da realidade do distrito: a dificuldade do acesso à informação, a impossibilidade de se manter no isolamento social devido às condições de trabalho informal e moradia (saneamento básico) enfrentadas pela população e o acesso precário à saúde. Apesar de contar com 17 Unidades Básicas de Saúde (UBS), até o ano de 2020, a região não contava com um hospital de referência e, a reportagem aponta que a sua idealização é datada nos anos 1970 e iniciou seu processo de construção no ano de 2013. Com a crise do coronavírus, as obras retornaram e o prazo para que seja inaugurado é no final do mês de maio de 2020.

O isolamento social (idem.), não é uma realidade possível para o território da Brasilândia e a entrevista com o sociólogo e liderança local, Fabio Ivo Aureliano aponta que “A periferia tem uma relação muito diferente com a morte dos bairros de classe média e alta. Por diversos motivos, a morte violenta, a morte do jovem tem outro valor, é muito mais comum, infelizmente”.

Na contramão da dura realidade que se apresenta o território organizou-se autonomamente e criou a “Rede Brasilândia Solidária”⁴⁰. Em sua página no Facebook apresentam-se: “Nós da Rede Brasilândia Solidária nos constituímos para enfrentar a pandemia neste território que sofre historicamente pelo descaso do poder público”. Possuem diversas frentes de atuação, inclusive contando com o apoio da “Associação Amigos de Pianoro”. A Rede atua na produção de informação e denúncia sobre o avanço da pandemia na região. O coletivo promoveu uma manifestação na frente Hospital Municipal da Brasilândia com cruzeiros nas mãos simbolizando o grande número de óbitos no território. Destacam que o hospital foi “Planejado para ter mais de 300 leitos e inaugurado em maio. Com quatro anos de atraso, o hospital opera apenas com 32 leitos, de acordo com o último relatório situacional da Secretaria Municipal de Saúde, divulgado em 29 de maio”. Após as pressões e manifestações, o município entregou novos leitos, porém, seguem distantes do número inicialmente prometido. Além disso,

³⁹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/05/03/brasilandia-e-o-lugar-onde-mais-se-morre-por-covid-na-cidade-de-sao-paulo.ghtml>>. Acesso em 10 mai. 2020.

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/brasilandiasolidaria>>. Acesso em: 22 de junho de 2020

a rede atua com um amplo projeto de distribuição de máscaras, álcool em gel e cestas básicas para o território.

Acreditamos que seja importante contar nesse documento como tem ocorrido a “nova rotina”, por isso, os equipamentos elaboraram um texto como um registro histórico, político e social do trágico momento que vivemos:

Considerando:

- o Decreto nº 59.283, de 16/03/2020, que declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus;
- o Decreto nº 59.335, de 06/04/2020, que prorroga o prazo previsto no artigo 1º do Decreto nº 59.298, de 23 de março de 2020, que suspende o atendimento presencial ao público em estabelecimentos comerciais e de prestação de serviço;
- A Resolução do CME nº 02/2020 de 21 de março de 2020;
- as orientações previstas na Carta aos Educadores disponibilizada no portal de notícias da Secretaria Municipal de Educação;
- a necessidade de preservar a saúde dos estudantes matriculados nas Unidades Educacionais da Rede Municipal Direta e Parceira e profissionais de educação;
- a necessidade de assegurar a aprendizagem e apoio emocional aos estudantes durante a suspensão do atendimento presencial nas Unidades Educacionais da Rede Direta e Parceira.
- A Instrução Normativa SME Nº 15 de 08/04/20, que estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências;

CCA Enrico Giusti

Assim como em todo início de ano, o CCA Enrico Giusti se preparava para cumprir os muitos projetos planejados para o ano de 2020, quando, em março, o serviço foi surpreendido

com as notícias da doença COVID-19, que foi declarada como pandêmica pela Organização Mundial de Saúde no dia 11 de março de 2020. Inicialmente, com as primeiras notícias, o serviço não fechou de imediato, porém a partir desta data, a frequência diária dos educandos atendidos diminuiu em mais de 70%. O sentimento de medo, insegurança, dúvidas, especulações como “e agora, como ficará o CCA?”, “o CCA vai fechar?”, “A gente corre risco?”, “e a escola?” era inevitável. No dia 17 de março de 2020, recebemos uma notificação do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS Brasilândia I informando que, por determinação da Prefeitura de São Paulo, visando a necessidade do isolamento social, todas as atividades desenvolvidas pelos serviços da rede de Proteção Social Básica (que inclui o CCA) deveriam ser suspensas a partir do dia 20 de Março. A suspensão das atividades gerou uma preocupação enorme para os responsáveis, para os educandos e para o serviço: Com a suspensão das atividades, como atuar de forma a cumprir o papel do serviço cuja finalidade e razão de existir é prestar atendimento assistencial aos usuários e familiares em situação de vulnerabilidade social? Essa preocupação trouxe um desafio: Como superar as vulnerabilidades das famílias e prestar atendimento aos usuários mesmo no momento de isolamento social.

A equipe do CCA se reuniu em diversas datas no mês de abril para pensar estratégias de atuação durante a pandemia. As estratégias estabelecidas foram:

- Mapear e entrar em contato com todas as famílias atendidas pelo serviço (contatos realizados por telefone e WhatsApp e em casos extremos, por visitas domiciliares);
- Identificar as famílias com maior vulnerabilidade social de acordo com os critérios pré-estabelecidos (1- Número de crianças na família; 2- Renda; 3- Quantidade de pessoas que moram na casa) e colocá-las numa ordem de PRIORIDADE;
- Preencher/atualizar a ficha do Plano de Desenvolvimento Familiar (PDF) e o Plano de Desenvolvimento individual (PDI), incluindo informações sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias durante a pandemia relacionadas a alimentação, acesso às plataformas escolares, acesso aos benefícios emergenciais e assistenciais, materiais de higiene e insumos necessários para a prevenção do COVID-19 (máscaras, álcool gel, sabonete líquido, etc.);
- Buscar parcerias que beneficiem as famílias visando a superação das dificuldades levantadas;
- Montar kits de atividades semanais para os educandos contendo atividades artísticas, lúdicas, artesanais, livros, etc;
- Entregar, marmitex, cestas básicas, kits de higiene e limpeza, máscaras e álcool gel;

- Criar mídias sociais (Página no Facebook e Instagram) para facilitar a comunicação e interação com os educandos.

No dia 29 de maio de 2020, veio a notificação da Supervisão de Assistência Social - SAS Freguesia do Ó, com base na Medida Provisória - MP 936, de que a partir do dia 1 de junho de 2020, a jornada de toda equipe de funcionários deveria ser reduzida em 50%. Eis outro desafio: Como manter o cronograma de atendimento às famílias dentro da carga horária reduzida.

Com todos esses desafios postos, concluímos durante uma reunião que seria cabível fazermos atividades semanais com as crianças. As educadoras teriam que fazer planejamentos para que fossem desenvolvidos pelos educandos em casa. As educadoras continuariam a elaborar atividades específicas para as respectivas turmas que são responsáveis, onde usariam os materiais pedagógicos do próprio serviço para a realização das propostas pedagógicas dos educandos. Acordamos que atenderíamos as crianças no CCA apenas para a retiradas dos materiais de Segunda à Quinta-Feira, sendo que Segundas e Terças a educadora Luciane Dias estaria presente e Quartas e Quintas a educadora Isadora Estevam.

Para que tivéssemos êxito nas entregas das atividades, enviamos mensagem pelo App WhatsApp e também começamos a postar nossa rotina no Instagram. Como o nosso Instagram é vinculado com os CEI's achamos pertinente abriremos nosso Facebook, onde estaríamos postando as informações para o público específico do CCA Enrico Giusti. A adesão foi um sucesso e vimos que os educandos, pais e comunidade, começaram a interagir com esta plataforma e assim continuamos com os nossos trabalhos.

CEI Jardim dos Francos

Em março de 2020, na semana de 16 a 20 o atendimento nos CEIs foi reduzido, as notícias sobre o novo Coronavírus (COVID-19) interromperam os planos e projetos que tínhamos para desenvolver com as crianças e famílias.

Com o intuito de desacelerar o contágio da doença e evitar a superlotação de leitos nos hospitais, o recesso das escolas foi antecipado, acontecendo a partir do dia 23 de março a 9 de abril, com retorno das atividades previstas para dia 13 de abril.

Porém, os planos de retorno foram adiados, o contágio da doença estava muito avançado e o foco passou a ser os cuidados necessários de higiene e o distanciamento social, por isso a partir do dia 13/04, passamos a trabalhar de forma remota. Estávamos diante de um grande desafio, manter o contato com as famílias mesmo que isolados.

Nós, do CEI Jardim dos Francos, em reuniões virtuais de organização e com a orientação da supervisão, criamos o primeiro canal de comunicação com as famílias, o WHATSAPP, na qual foram feitos grupos por turma/agrupamento e a partir dessa criação fomos orientando as famílias sobre os últimos acontecimentos e estabelecendo vínculos de afetividade com elas.

Tivemos que passar por um processo de replanejamento de nossas ações e nos reinventar como profissionais, construímos um novo plano de atividades, e com a orientação da equipe gestora, as professoras passaram a gravar vídeos de atividades com temas diversos: Histórias, Cantigas, Construção de brinquedos recicláveis, culinárias, sensações, natureza, entre outros, para o envio deste material para as crianças e suas famílias.

Nesse mesmo período, também iniciamos a construção da página do Facebook do CEI, que também foram feitas pastas por turma/agrupamentos, com o intuito de postar os vídeos de atividades produzidos e tentar alcançar um número maior de famílias para o nosso contato e realização das atividades propostas.

A princípio gravar os vídeos de atividades, pensar em temas que fossem significativos para as famílias e crianças foi um grande desafio, pois a educação infantil é pura interação e muito contato físico. Manter a interação, dar apoio às famílias e ajudá-las no cotidiano das crianças mesmo que por meios virtuais, foi difícil, mas conseguimos. Tudo era novidade, e tudo que é novo assusta, mas a equipe deu o seu melhor em cada momento, em cada pesquisa e se manteve firme em todas as ações durante esse período.

Além do nosso trabalho pedagógico e a preocupação de proporcionar as famílias momentos de interação com as crianças por meio dos vídeos e atividades, nos preocupamos com a questão da vulnerabilidade, visto que com a pandemia, tivemos o fechamento de empresas e comércios e muitas famílias ficaram desempregadas e sem renda. Por isso, fizemos um mapeamento de vulnerabilidade das famílias e percebemos que muitas delas estavam precisando de ajuda com urgência, pois estavam sem ter o que comer. No mês de maio, em uma reunião, a nossa equipe decidiu fazer um movimento de arrecadação de alimentos para ajudar essas famílias. No início, pedimos a colaboração de parentes, amigos e vizinhos, as doações

foram chegando e nos surpreendemos com o resultado. Já conseguimos fazer 6 entregas de alimentos e ajudamos a cada dia de entrega por volta de 50 famílias diferentes do nosso CEI. O trabalho continua, ainda hoje estamos recebendo doações e ajudando nossas famílias que estão em situação de extrema vulnerabilidade.

A nossa carga horária de 40 horas semanais permaneceu até o fim do mês de maio, a partir de 1 de junho assinamos a MP936 (redução de carga horária em 30%). Com essa nova organização, surgiu um novo desafio: conseguir desenvolver todas as atividades e atendimento às famílias apenas por 2 horas e meia diárias, algo que nem sempre foi possível, visto que o tempo é curto para atender todas as demandas.

A equipe gestora, por muitas vezes, teve que realizar plantões no CEI para além das 2 horas e meia acordadas para cumprir as demandas da DRE (Cartão merenda - Cestas da prefeitura – documentos da DRE - EOL). A realidade é que raramente foi possível seguir somente com a carga horária prevista, pois as demandas são muitas, visto até que em diferentes horários as famílias ou professoras também nos procuram para tirar dúvidas de diferentes questões.

Em meados de Julho iniciamos as discussões referentes aos protocolos de retorno previsto para setembro, discussões essas que trazem diferentes sentimentos por toda equipe como: medo, insegurança e ansiedade, pois as diretrizes são poucas e as pressões muitas.

CEI Francesco Persiani

Elaboramos nosso Plano de atividades escolares para atender as famílias e crianças no período de suspensão de atendimento presencial, de acordo com os documentos citados, a partir do Projeto Político-Pedagógico do CEI e do caderno Trilhas de Aprendizagens de 0 a 03 anos de idade.

Organizamos a nossa rotina de trabalho, pensando em uma maneira na qual as famílias e crianças tivessem acesso às atividades desenvolvidas pela equipe docente e gestão. Primeiramente, criamos grupos de WhatsApp para a participação e interações das equipes docentes, gestora, coordenadora pedagógica e familiares. A plataforma é alimentada diariamente com atividades em vídeos, leituras e brincadeiras gravadas pelos professores e equipe gestora. Estas servem como ferramenta para a interação e contato com as famílias e

crianças atendidas no CEI Francesco Persiani. A partir do dia 08/06/2020, passamos a utilizar também a plataforma Google Classroom “Sala de Aula”, caracterizando mais uma opção de ferramenta para ampliar a nossa comunicação e atendimento às famílias, assegurando a aprendizagem para os bebês e crianças.

Nossas propostas foram voltadas inteiramente para o mundo das brincadeiras e do brincar, pois entendemos que o brincar é uma necessidade para o desenvolvimento infantil, e, por meio das brincadeiras, a criança experimenta, descobre, cria e recria, trabalha suas habilidades: afetivas, cognitivas, psíquicas e motoras. O professor, nesse sentido, tem papel importante desde a primeira infância e, por isso, deve estimular a curiosidade das crianças, para que elas tenham contato com diversas atividades, espaços e materiais. Consideramos ser de extrema importância potencializar e possibilitar diferentes tipos de aprendizagens aos bebês e crianças, dando a eles o direito da escolha dos brinquedos e das brincadeiras, considerando suas opiniões e valorizando as suas escolhas.

Desta forma, iniciamos uma nova jornada de trabalho, a dupla gestora realiza os plantões presenciais na Unidade Educacional para o atendimento à comunidade, famílias e equipe docente para a retirada de materiais para elaboração de atividades com as famílias e apoio para todas as demais equipes em suas necessidades. Também são realizados plantões no CEI, pela equipe gestora e de apoio sempre que solicitado ou quando é necessário realizar a limpeza e manutenção do prédio. Além disso, estamos atualizando o EOL (Escola Online) e documentos encaminhados por SME - Secretaria Municipal de Ensino, realizando atendimentos telefônicos e por meio do WhatsApp e e-mail institucional, participando de reuniões, palestras e conferências virtuais junto à Supervisão/DRE/SME, fornecendo atendimentos individualizados e/ou em grupos para auxiliar na utilização das novas ferramentas de trabalho (sala de aula), elaborando e encaminhando vídeos e materiais para realização de interação nos grupos com as famílias, mapeando dados de famílias atendidas pelo CEI com maior índice de vulnerabilidade social e destinando cestas básicas para as mesmas, construindo pautas formativas para todas as equipes - após a realização das formações e orientações para equipes ou atendimentos individualizados, é elaborada uma ATA contendo as informações desta ação. Todos os registros das atividades realizadas pela equipe gestora e docente são arquivadas no CEI, e uma parte delas, como o Plano de Continuidade e Plano Coletivo do Professor, documentos que descrevem todas as ações das equipes dia após dia, são enviadas para SME.

Semanalmente a dupla gestora recebe orientações encaminhadas por SME e da Supervisora, que são utilizadas para compor o estudo e formação das equipes.

A equipe docente reúne-se em subgrupos quinzenalmente por meio de ambiente virtual, para compor o Plano Coletivo do Professor, e definir quais atividades cada professora irá desenvolver para as interações com as famílias e para que nenhuma atividade seja repetida, gerando assim possibilidades de criar conteúdos que sejam motivadores e despertem nas famílias o desejo de realizar as atividades. Este conteúdo é enviado diariamente para os grupos de WhatsApp em um único vídeo de própria autoria de cada uma das professoras com a proposta de uma brincadeira, e/ou contos, parlendas, poesias, músicas, e uma segunda atividade de leitura (livro infantil em PDF). Os objetivos são conhecer outras culturas e despertar o gosto pela leitura. Além disso, também são enviados informativos relevantes a respeito de campanhas de vacinação, cadastramento no CRAS e outros órgãos que podem auxiliar com benefícios à família; vídeos sobre o COVID-19 e sua prevenção, mensagens de voz desejando bom dia, e frases de positividade; convites para passeios virtuais em Zoológico, Museu, cinema entre outros.

A equipe docente também elabora relatórios semanais descrevendo a participação das famílias em cada um dos grupos de WhatsApp, nestes relatórios também são anexadas fotos, trechos escritos e mensagens destas interações das famílias com as educadoras. São elaboradas pela equipe docente e coordenação pedagógica, uma resenha semanal de todas as Lives e vídeos estudados na semana, criando assim espaços de formação continuada durante o tele trabalho. Vale ressaltar que a Pandemia trouxe um ganho para a formação das equipes, pois nunca tivemos tanto tempo para as formações e estudos. Em dias letivos presenciais, o tempo para os estudos é reduzido, levando em consideração a quantidade insuficiente de funcionários do CEI e de muitas adversidades diárias (falta de funcionários, entre outros) que, por vezes, sufoca a rotina, prejudicando assim o tempo para as formações das equipes.

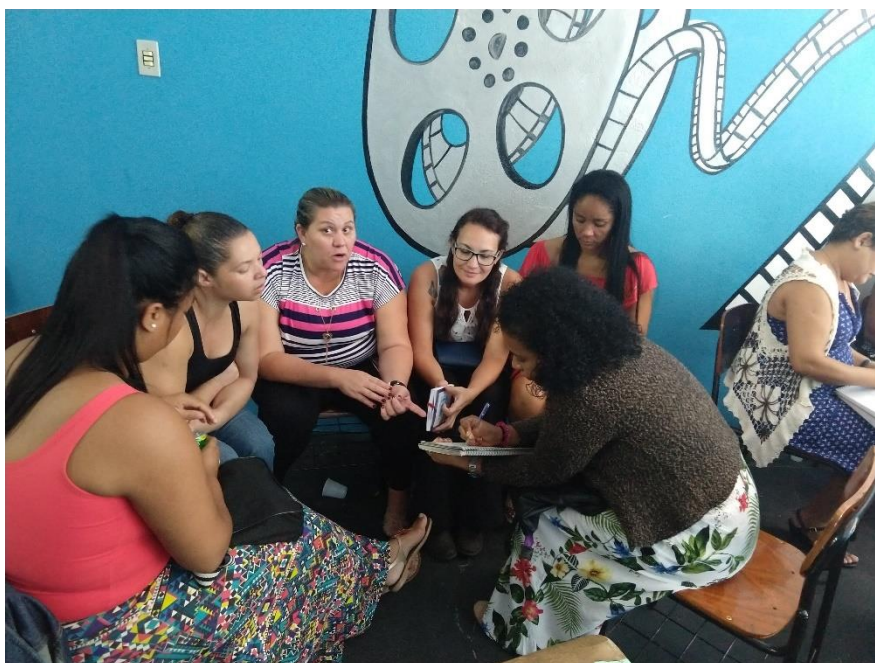
Para Finalizar

Mesmo mediante todas as incertezas, receios, medo do novo Coronavírus e angústias vivenciadas por todos nós do CEI FRANCESCO PERSIANI, temos trabalhado incansavelmente na busca de um trabalho de qualidade e sempre pensando no desenvolvimento integral de bebês e crianças. Nossa equipe sempre esteve disposta a honrar nosso compromisso ético, político e social, respeitando familiares e responsáveis, conscientes dos nossos objetivos.

Estamos na busca constante de construir sujeitos formadores de opinião, autônomos e capazes de transformar a sociedade, por meio das diferentes possibilidades de aprender.

6. FOTO ÁLBUM

Encontros 2018 com Profa. Heloísa – O que é um PPP-P?





Encontros 2018 com Profa. Heloísa e Profa. Luciana – A Entrevista Reflexiva









Encontro em 2018 com profa. Heloisa – Diálogo com famílias do CCA





Encontros em 2018 com Profa. Heloisa e Profa. Luciana







Encontro 29/03/2019 - Abertura do semestre: Aquecimento





Encontro 25/11/19 - Concepções de Infâncias





Encontro 29/04/19 – Discussão sobre principais demandas do dia a dia institucional





Encontro 22/09/2019 - Apresentação de planejamento





Encontro 18/05/2019 - Apresentação do esqueleto do PPP-P



Encontro 28/06/19 - Famílias do CCA Enrico Giusti







Encontro 21/10/2019 – Corporeidade na Infância (Merleau Ponty)



7. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário básico da Língua Portuguesa**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

GADOTTI, M. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**, 1999.

VEIGA, I. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 102–120, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Trilhas da Aprendizagem: Brincadeiras e Interações para crianças de 0-3 anos**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2020.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.; PRANDINI, R. C. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: A prática reflexiva**. 3a edição ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 19, n. 1, p. 9–22, 2014.

TAKEITI, B. A. **Juventudes, subjetivação e violências**: inventando modos de existência no contemporâneo. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2014.

ROSA, E. Z. et al. O território sanitário da Freguesia do Ó/Brasilândia e o lugar do território na integração ensino-serviço. In: VINCENTIN, M. C. et al. (Eds.). **Saúde Mental, Reabilitação e Atenção Básica**. 1. ed. São Paulo: Artgraph, 2016. p. 53–78.

8. ANEXOS

ANEXO 1 – LIVRO: “Vila Nova Esperança, esperança que nunca se encerra, o segredo vitorioso da conquista”

ANEXO 2 - REFERÊNCIAS SOBRE CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, BRINCAR E MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Durante alguns encontros reflexivos entre a associação e o grupo de pesquisa ECOFAM foram usados textos e vídeos para algumas discussões que realizamos no segundo semestre de 2019. Tais como:

Textos

- Infância e Fenomenologia

- 1) "A fenomenologia da infância e a criança mundo centrada" de Marina Marcondes Machado - <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4153-marina-marcondes-machado> (o texto fala um pouco mais sobre a perspectiva que trabalhamos a respeito da infância)
- 2) "Estruturas e conflitos da consciência infantil" de Maurice Merleau-Ponty - https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf2RKt5KXtzvK_RHttI3WqZAe-4msR0nqjCES7kukVoVOIG2A/viewform
- 3) "A infância na fenomenologia de Merleau-Ponty: contribuições para a psicologia e para a educação" de Thabata Castelo Branco Telles- http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912014000200002

- Medicalização da infância

- 1) "A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação" de Monica Guarrido - <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf>
- 2) "Controle e medicalização da infância" de Maria Moyses e Cecilia Collares - <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090>

- Atenção e concentração

- 1) "No Mundo da Lua - O drama da atenção na infância contemporânea" de Julieta Jerusalinsky <https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/no-mundo-da-lua-o-drama-da-atencao-a-infancia-contemporanea/>

- O Brincar na infância

- 1) "O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott" de Marie Claire Sekkel - <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n1/1678-5177-pusp-27-01-00086.pdf>

Vídeos: O brincar na Infância

- 1) Território do Brincar – Diálogos com escolas:
<https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4>
- 2) Tempo do Brincar: <https://www.youtube.com/watch?v=NqK147AfJnA>
- 3) Desemparedar as crianças na escola (Infância e Natureza):
<https://criancaenatureza.org.br/acervo/desemparedar-as-criancas-na-escola/>
- 4) Corações e Mentres: <https://linktr.ee/assistacoracoesmentres>

ANEXO 3 - REFERÊNCIAS PARA PENSAR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Indicação de referências para práxis educativa e as relações étnico-raciais:

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 12 de fev. de 2019.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008 a. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 19 de fev. de 2019.

_____. MEC. SECADI. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 23 dez. de 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: UNESCO, MEC, 2005.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, N. L. **Relações étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos**.

Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 02 mai. de 2020.

_____. **Educação e Relações raciais**: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, K. (org). Superando o Racismo na escola. [Brasília]: MEC, SECADI, 2005a.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, SECADI, 2005b.

_____. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003a, nº 23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em 08 abr. de 2020.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003 b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em 21 mai. de 2020

_____. **Educação e Identidade negra.** Aletria: Revista de Estudos de Literatura. v. 9, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em 05 de abr. de 2020.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Rev. *Inst. Estud. Bras.* n. 62, dez. 2015 (p. 20-31). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso em 18 de jul. de 2020.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 a.

_____. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN, v. 4, n. 8, jul.-out. 2012, p. 06-14. https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-R&as_sdt=0%2C5&q=negritude+e+identidade+negra+ou+afrodescendente+um+racismo+ao+avesso&btnG=. Acesso em Março/de 2020

_____. **Usos e sentidos.** 4º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 b.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANEXO 4 - REFERÊNCIAS PARA PENSAR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Indicação de referências para pensar a respeito da educação inclusiva:

AMARAL, A. L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. AQUINO, G. J. – São Paulo: Summus, 1998.

ANGELUCCI, B. C. Medicalização das diferenças funcionais – Continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. In: **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente – SP, V. 25, n. 1, p. 116-134, jan. / abr. 2014.

ANGELUCCI, B. C.; LINS, S. R. F. Pessoas significamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In SOUZA, P. B. **Orientação à Queixa escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R. PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos rev. e atual. da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL, LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em: 20out. 2018.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 04** / MEC / SECADI / DPEE. 2014. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em 21 de junho de 2020>.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/ SEESP. 2008. Disponível em:< http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 20out. 2018.

MANTOAN, E. T. M. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inc. Soc., Brasília, DF, V. 10, n 2, p. 37-46, 2017.

MANTOAN, E. T. M. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** São Paulo : Moderna , 2003.

MENDES, G. E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n.33, 2006.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In M. T. E. MANTOAN, R. G. PRIETO, & V. A. ARANTES (Orgs.), **Inclusão escolar: pontos e contrapontos** (pp. 31-73). São Paulo, SP: Summus, 2006.

SÃO PAULO (município). Decreto nº 57.379. de 13 de outubro de 2016. Institui, no Âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. **Diário oficial do município de São Paulo**. 13 de out. 2016.

_____. Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016 – Regulamenta o decreto n 57.379/2016 – institui no sistema municipal de ensino a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. **Diário oficial do município de São Paulo**. p, 24 de. 2016, p. 9-14.

SAWAIA, B. **Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa?** In. SAWAIA, B. (org) As artimanhas da exclusão. 02º ed. Editora: Vozes Petrópolis, 2001.

SKLIAR, C. B. **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade.** *Educação Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 15-33, 1999.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologização para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.** Organizadores: Conselho regional de Psicologia de São Paulo: Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. P. 57-68

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>>

Conheça a legislação sobre educação inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>

Deficiências e diferenças – Izabel Maior. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM>>

Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência. Disponível em: https://youtu.be/Ye0MQmZJS_s

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

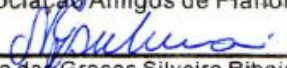
São Paulo, 25 de novembro de 2020.

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - CEP-PUC/SP

Eu, Maria das Graças Silveira Ribeiro, abaixo assino, responsável pelas instituições: Centro de Educação Infantil (CEI) e Centro da Criança e do Adolescente, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o(a) pesquisador(a) Natasha Duek aluno(a) do curso de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “Construindo um Projeto Político-Pedagógico Participativo: Um olhar a partir do pensamento Fenomenológico”, sob orientação do Prof.(a). Dr. (a). Luciana Szymanski.

Declaro ainda conhecer e concordar com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 emitido pelo CEP. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Associação Amigos de Piano

 Maria das Graças Silveira Ribeiro
 RG 32.907.336-9
 Representante Legal

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Pesquisadores responsáveis:

Profa. Dra. Luciana Szymanski (orientadora) e Natasha Duek (orientanda)
 Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação
 Endereço: Rua Monte Alegre, 984 – Perdizes – SP
 Telefone: (11) 3670-8527
 E-mail: pedpos@pucsp.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é intitulada como “Construindo um Projeto Político-Pedagógico Participativo: Um olhar a partir do pensamento Fenomenológico”, desenvolvida por Natasha Duek do Curso de Psicologia da Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Luciana Szymanski. O objetivo do estudo é compreender como pode ocorrer o processo de elaboração de um documento como o Projeto Político-Pedagógico, colocando como central a participação democrática das instituições.

O uso das informações oferecidas pelos participantes está subordinado às normas éticas de pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Estas são avaliadas e acompanhadas quanto aos aspectos éticos, envolvendo seres humanos de forma direta e indiretamente, com questões relacionadas aos diferentes contextos, seja culturalmente, socialmente ou atrelado ao meio ambiente.

Solicitamos a sua colaboração para coleta dos dados, que ocorrerá por meio de um encontro virtual com duração de duas horas, onde será discutido o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico Participativo. Este material será gravado, transcrito e analisado para o presente estudo. Esta transcrição lhe será enviada para a aprovação do material. Além disso, também solicitamos sua autorização para apresentação dos resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que nessa pesquisa não há risco aparente, na medida em que a pesquisa é fruto da demanda das próprias instituições envolvidas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, sem qualquer remuneração ou despesa prevista e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Fica estabelecido que o senhor(a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo pessoal. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento ou posteriores encontros caso considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura do(a) orientador(a)

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e possíveis riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Paulo, ____ de _____ de 2021.

Nome do participante _____

RG _____

Assinatura do participante _____

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Natasha Duek, Telefone: (11) 99125-4339 ou para a Secretaria do CEP-PUC/SP Monte Alegre, que está localizada no térreo do *Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo)*, na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes São Paulo - SP - CEP: 05015-001 Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br. O horário de atendimento é realizado de 2ª a 6ª feira, das 9h às 18h.