PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Karina Pellegrino Brossi-Monteiro

A Consonância entre Projetos Pedagógicos e a Realidade do Entorno Social de Escolas Públicas da Zona Norte de São Paulo – Uma análise e algumas considerações.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Karina Pellegrino Brossi-Monteiro

A Consonância entre Projetos Pedagógicos e a Realidade do Entorno Social de Escolas Públicas da Zona Norte de São Paulo – Uma análise e algumas considerações.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Professora - Doutora Helena Machado de Paula Albuquerque.

SÃO PAULO
2012

Banca Examinadora

_____

_____

_____

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma análise documental que aborda o estudo sobre os Projetos Pedagógicos de duas escolas situadas na região norte da cidade de São Paulo, a saber, nos distritos de Jaçanã e Tucuruvi respectivamente, e a maneira como os mesmos foram elaborados conforme a realidade das comunidades onde se inserem. O objetivo da presente pesquisa é a realização de estudo sobre Projetos Pedagógicos, analisando sua composição, se são fruto de um trabalho coletivo e, sobretudo, se consideram os dados do contexto social e a realidade concreta da comunidade escolar e ainda, se prevêem atendimento e envolvimento da comunidade na execução das ações que propõem, de maneira a mostrar as diferenças entre as escolas estudadas, conforme suas localizações. Para tanto, os objetivos específicos delimitados envolveram verificar se foi feito um diagnóstico sobre a comunidade específica da escola, e analisar se o Projeto Pedagógico foi elaborado sobre bases concretas de suas idiossincrasias locais, observando as características que a escola tem e como o projeto as caracteriza. Para tanto foi realizada leitura dos Projetos Pedagógicos das escolas selecionadas, cujos dados coletados conforme roteiro específico foram analisados em torno de eixos criados conforme os dados coletados que permitiram verificar as consonâncias e dissonâncias de concepções e planos de ação constantes nos projetos das escolas. A análise realizada contou com apoio teórico de autores da sociologia da Educação, Educação e serviço social, tais como Apple & Beane (2001), Young (2001), Gimeno Sacristán (1998), Azanha (2006), Veiga (1995), Haydt (1997), Sposati (1996; 2000), Saviani (1976) e Albuquerque (2005), de maneira que foi verificado que dos distritos selecionados o primeiro (Jaçanã) apresenta dados que revelam índices de qualidade baixos em relação ao segundo distrito. Os projetos de suas respectivas escolas, por sua vez, mostraram-se condizentes com a realidade de suas comunidades. Enquanto a escola situada em Jaçanã não possui estruturação adequada ou um plano de ação que viabilize a melhoria das condições regionais, a escola situada em Tucuruvi possui um projeto bem elaborado, com um diagnóstico que condiz com as prioridades estabelecidas pela mesma conforme suas concepções.

Palavras-Chave: Projeto Pedagógico; Contexto social; Diagnóstico; Necessidades locais.

ABSTRACT

This work it is a document analisys that adresses a study of the Pedagogical Projects of two schools located in the northern city of São Paulo, namely in the districts of Jaçanã and Tucuruvi respectively, and the way they were planed according to reality of the communities where they operate. The objective of this research is to conduct a study on educational projects, analyzing their composition, whether they are the result of a collective work, and especially considering the data from the social context and reality of the school community and also provide service to and exchange with community in implementing the actions proposed in order to show the differences between the schools studied, as well as their locations. For this purpose, specific objectives involved delimited to verify a diagnosis was made on the specific community school, and analyze the educational project was developed on basis of their specific local idiosyncrasies, noting the characteristics that the school has and how the project characterizes. For this was done reading the educational projects of the selected schools, whose data collected as specific script, we analyzed about axes created as the data collected to help us check the consonances and dissonances of ideas and action plans contained in the projects of schools. The analysis was supported by authors of theoretical sociology of education, education and social services, such as Apple & Beane (2001), Young (2001), Gimeno Sacristan (1998), Azanha (2006), Veiga (1995), Haydt (1997), Sposati (1996; 2000), Saviani (1976) and Albuquerque (2005), so it was verified that the selected districts first (Jaçanã) presents data showing lower levels of quality than the second district (Tucuruvi). The projects for their respective schools, in turn, were consistent with the reality of their communities. While the school located in Jacana has no structure or an appropriate plan of action that makes possible the improvement of regional school located in Tucuruvi has a well-designed project, with a diagnosis that is consistent with the priorities established by the same according to their conceptions.

Keywords: Educational Project, Social Context; Diagnosis; local needs.

AGRADECIMENTOS

De todas as etapas desta pesquisa esta me parece agora a mais difícil, pois como expressar em palavras o que de repente não cabe dentro da mente e do coração?

Por algum lugar é necessário começar e, por onde mais começaria senão por mencionar o suporte psicológico e emocional recebido de meu marido, Mário, que em muitos momentos relevou explosões e apaziguou exaustões, sempre me incentivando e dando a mão.

À minha linda família que por muitas ausências me perdoou e cujo amor que sinto não tem precedentes:

À minha mãe Édna, pela constante compreensão e transbordante sensibilidade.

À minha irmã Bruna e seu marido Luis Fernando que me deram um dos mais belos presentes que alguém poderia receber: Leonardo, que tantos sorrisos fez brotar mesmo nos mais tensos momentos.

Ao meu pai, Paulo, que com todo seu amor me apoiou sem nunca deixar de acreditar em mim e por sempre tentar me entender.

À querida Elisa Nóvoa Dobarco Raposeiras, que mesmo sem me conhecer me ofereceu a possibilidade de concretizar essa etapa de minha formação, não encontro palavras para agradecê-la.

Aos meus queridos amigos e amigas que estiveram sempre presentes e prontos para me estender a mão e desculpar minhas inúmeras recusas aos encontros propostos.

Ao Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade que ao me aceitar e me conduzir permitiu a abertura de um amplo horizonte de conhecimento, não apenas científico, mas, sobretudo, de como é estar ao lado de humanistas, pessoas comprometidas com o bem seja qual for a corrente teórica seguida.

Ao anjo da guarda sempre disponível a acolher e ajudar: Betinha, muito obrigada!

À querida professora Dra. Alda Junqueira Marin, sempre disponível e disposta a ajudar, cuja admiração que lhe tenho não consigo expressar.

À gentil e condutora professora Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque, por orientar meus passos durante todo o processo.

À professora e amiga Dra. Any Marise Ortega, por aceitar mais uma vez participar da minha jornada e aos professores de outrora que indubitavelmente fizeram toda diferença em minha vida.

E a todos os colegas de curso com quem convivi nesse período: foi uma honra aprender com vocês.

Ao CNPq e à CAPES pelo apoio financeiro.

E, sobretudo, ao fruto da união entre meu marido e eu, que vem para iluminar nossas vidas: nosso bebê, dentro de meu ventre em crescimento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**

APRESENTAÇÃO 11
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 12

1. REFERENCIAL TEÓRICO **26**

1.1 CONSIDERAÇÕES LEGAIS E ORGANIZACIONAIS DO PLANEJAMENTO. 26
1.2 O CONHECIMENTO E O CONCEITO DE DEMOCRACIA – UM CURRÍCULO VOLTADO PARA A REALIDADE 29
1.2.1 O CURRÍCULO ESCOLAR E A NOÇÃO DE AUTONOMIA *29*
1.2.2 O CONHECIMENTO ESCOLAR VERSUS AS NECESSIDADES DO ENTORNO DA ESCOLA *30*
1.2.3 A DEMOCRACIA NA ESCOLA *34*
1.2.4 O TRATO DO CONHECIMENTO E AS EXPECTATIVAS SOCIAIS *37*
1.3 UM DELINEAR DA REALIDADE PAUTADO EM NÚMEROS 38
1.4 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO – CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA ELABORAÇÃO 42

2. A TRAJETÓRIA PERCORRIDA **50**

2.1 O PERCURSO DA COLETA DE DADOS 50
2.2 A CARACTERIZAÇÃO DOS BAIRROS E DAS ESCOLAS 54
2.2.1 EMEF "A" – JAÇANÃ *59*
2.2.2 EMEF "B" – TUCURUVI *61*

3. ANÁLISE DE DADOS **70**

3.1 PRIMEIRO EIXO ANALÍTICO: ORGANIZAÇÃO DO PROJETO 71
3.2 SEGUNDO EIXO ANALÍTICO: PERCEPÇÃO DA ESCOLA SOBRE A REALIDADE VIGENTE E AS EXPECTATIVAS DA COMUNIDADE 78
3.3 TERCEIRO EIXO ANALÍTICO: AVALIAÇÃO 85
3.4 QUARTO EIXO ANALÍTICO: CONCEPÇÕES DECLARADAS VERSUS ORGANIZAÇÃO DO PROJETO 88

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS **92**

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **95**

6. ANEXOS **99**

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

PP – Projeto Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação.

DOT-P – Diretoria de Orientações Técnicas - Pedagógicas.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DCN– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

IEX – Índice de Exclusão.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

IMV – Índice de Movimento.

PEA – Projeto Especial de Ação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

SAP – Sala de Apoio Pedagógico.

SAAI – Sala para Atendimento a Alunos de Inclusão.

DRE – Diretoria Regional de Educação.

Fabes – Secretaria Municipal da Família e bem-estar Social.

U.E. – Unidade Educacional.

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

JEX – Jornada Especial de Hora-aula Excedente

TEX – Jornada Especial de Hora-Trabalho Excedente

CJ – Complementação de Jornada.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

CP – Coordenador(a) Pedagógico(a)

UDEMO – Revista do Projeto Pedagógico do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Quadro 1: Produções encontradas

ANEXO 2 - Roteiro de coleta de dados para análise documental

ANEXO 3 – Junção das áreas dos distritos de Jaçanã e Tucuruvi

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO

A intenção dessa pesquisa foi a realização da leitura e análise de Propostas Pedagógicas à luz de teorias da sociologia, visando com isso detectar relações entre tais propostas e a realidade social. O presente trabalho vincula-se ao projeto Organização Escolar e Práticas Pedagógicas[1] e focaliza o documento que constitui o Projeto Pedagógico da escola e se é possível identificar por meio de sua leitura relações entre a realidade interna e externa, haja vista que seus frequentadores trazem consigo necessidades nem sempre condizentes com o trabalho que a escola desenvolve.

Partindo da afirmação que a Proposta Pedagógica é incumbência da instituição de ensino e dos profissionais da Educação que, a partir dela, definem um objetivo geral para a escola e contribuem para a formação ou transformação social, os textos aqui elencados por proximidade com a afirmativa inicial, seguiram a linha de estudos sobre Propostas Pedagógicas.

Essa "perspectiva oficial" (BARROSO, 1992 *apud* MARIN, GIOVANNI & GUARNIERI, 2009) da intenção de implantar Projetos Pedagógicos no Brasil decorre de preocupações com a elaboração e execução de projetos educativos que visavam reorganizar a escola e realizar mudanças em seu currículo, elementos que abrangeram discussões em âmbito mundial. Tal proposição se disseminou e chegou às escolas do Estado de São Paulo como parte das tentativas de reestruturar a rede pública estadual, cujas interferências só começaram a ocorrer em 1999. (MARIN, GIOVANNI & GUARNIERI, 2009). Portanto, já há mais de uma década essa exigência vem sendo feita.

Em levantamento realizado nos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Scielo, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, além de sites de periódicos como o da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foram identificadas pesquisas cujas preocupações com as Propostas Pedagógicas abrangem desde a questão da gestão escolar até os Projetos Pedagógicos propriamente ditos. Foram encontrados muitos trabalhos com a temática sobre

[1] Grupo de pesquisas pertencente à linha Escola e Cultura: Perspectiva das Ciências Sociais, vinculado à PUC/SP, cujas informações a respeito podem ser encontradas em <http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/organizacao_escolar.pdf >, acessado em 25/02/2012.

Projetos Pedagógicos, porém optei por fazer uma seleção quanto às abordagens com maior proximidade com minha pretensão de pesquisa.

Com base nisso a divisão da descrição dos trabalhos selecionados foi feita da seguinte maneira: o primeiro bloco volta-se ao estudo da gestão democrática da escola e como ela influencia na elaboração do Projeto Pedagógico das instituições de ensino. Já o segundo se direciona à análise das Propostas Pedagógicas e como as mesmas refletem as perspectivas institucional e cultural das instituições bem como o conflito existente entre teoria e prática devido a diversos fatores, dentre os quais a influência exercida pelo senso comum sobre a consciência prática[2]. Esses blocos caracterizam-se pela proximidade de estudos sobre Projetos Pedagógicos, porém, não coincidem com a análise aqui realizada.

Amiúde essas considerações, faz-se importante esclarecer, que a questão da teoria e prática aparece diversas vezes no decorrer da revisão bibliográfica, uma vez que os trabalhos encontrados enfatizam o conflito existente entre a elaboração dos documentos do Projeto Pedagógico e a colocação em prática do mesmo dentro da escola. Essa questão é fundamental para compreender a diferenciação entre os enfoques das pesquisas em destaque e o objetivo desta pesquisa, cuja importância está justamente na diferenciação de enfoque e, por conseqüência, de objetivos. Digo isso uma vez que apesar de a relação entre teoria e prática possuir citações no decorrer da revisão bibliográfica, sua presença nesta pesquisa justifica-se pela preocupação encontrada nas teses e dissertações levantadas a respeito dessa relação dentro da escola, suprimindo a preocupação com a importância em atender as reais condições apresentadas pelo entorno escolar quando da elaboração da Proposta Pedagógica da instituição escolar conforme índices específicos.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Em busca de referências que possibilitassem tomar conhecimento do panorama de teses e dissertações existentes sobre a temática aqui escolhida, deparei-me com um número muito grande de pesquisas que giravam em torno dos estudos sobre Projetos Pedagógicos. Todavia, diante da necessidade de filtrar os resultados encontrados, foi necessário destacar aquelas pesquisas que mais se aproximavam em termos de direcionamento ao Projeto Pedagógico. Nesse trajeto foram encontrados estudos voltados à gestão democrática da Educação, o que chamou atenção por direcionar o olhar à face política do planejamento e,

[2] Pode-se obter uma melhor visualização dos trabalhos selecionados no Anexo 1 - Quadro 1: Produções encontradas.

portanto, aproximar-se daquilo que seria indispensável para a construção de uma Proposta Pedagógica que abrangesse a participação de todos os envolvidos em âmbito escolar. Para isso, porém, seria necessário que a gestão da escola não se mostrasse autocrática, pelo contrário, que valorizasse a participação coletiva nos momentos de planejamento tendo em vista não apenas o padrão de conduta a ser seguido pelas secretarias que o regulamentam, mas também o real envolvimento de seus pares, haja vista que a realidade construída dentro do grupo escolar reflete a visão de mundo que a instituição carrega em suas ações e concepções.

Nesse sentido, a pesquisa de Souza (2006) mostrou-se favorável aos estudos por traçar um perfil da gestão escolar no Brasil, cotejando as concepções dos autores desse campo com a realidade encontrada nas escolas públicas de Educação Básica por meio da análise da produção acadêmica no país entre 1930 e 2004, para o que usou as produções bibliográficas de referência até a década de 1980.

Sua pesquisa, além de construir o perfil do diretor e dos processos de gestão escolar, discutiu teoricamente com diversos autores, mas com Weber e Bourdieu em especial, avaliando a face política da gestão escolar. Cotejando os perfis dos ocupantes desses cargos, mediados pela análise que a base teórica adotada lhe permite, Souza (2006) chegou a conclusões que apontam para uma marca forte de gênero entre os diretores que ocupam destacadamente mais as direções das escolas nas quais o poder simbólico parece menos explícito. Suas conclusões também apontam para um direcionamento à ampliação da democratização da política escolar pela gestão das escolas públicas.

Por estar próximo dessa linha de análise, Ribeiro (2007) problematizou sobre como ocorre o processo de gestão democrática da escola pública de Educação Básica por meio do Projeto Pedagógico. Em busca de resposta a isso, o autor se propôs a analisar as políticas de gestão das escolas públicas de Educação Básica por meio do Projeto Pedagógico, examinando as concepções e práticas dos profissionais da Educação com relação à gestão democrática e ao Projeto Pedagógico, bem como as estratégias para gestão desse Projeto e quais as formas de participação dos profissionais da Educação na sua construção. Apoiado na pesquisa bibliográfica do referencial teórico sobre políticas educacionais, gestão da Educação e do Projeto Pedagógico, sua pesquisa foi realizada em escolas públicas de Piraquara e os dados coletados foram analisados com o apoio de diversos estudiosos do campo. Aqui também foi identificado o que o autor definiu como um conflito entre concepção e prática, por tratar-se de um discurso sem enraizamento na ação. Além disso, o autor verificou que o Projeto Pedagógico é visto pelos profissionais da Educação das escolas em questão como uma imposição, um dever legal a ser cumprido, o que atribuiu ao fato de ainda não ter sido

desenvolvida uma cultura que compreenda o projeto como um momento de pensar coletivamente no que se vai fazer, na intencionalidade do ato pedagógico.

Em comparação com Souza (2006), o trabalho de Ribeiro (2007) demonstra um enfoque diferenciado da gestão escolar. Enquanto o primeiro se dedicou a traçar um perfil dos gestores, fazendo uma análise política da gestão escolar, o segundo focalizou a participação da gestão e dos educadores na elaboração do Projeto Pedagógico em instituições de ensino da Educação Básica.

Ambos concordam que a gestão escolar se apóia em modelos estruturados a serem seguidos, seja pela imposição da imagem de autoridade do gestor, conforme a visão de Souza (2006), seja pela representatividade legal do plano, conforme as constatações de Ribeiro (2007). Afastam-se, porém no que diz respeito ao embasamento teórico, pois Souza (2006) busca sustentação em trabalhos voltados a olhar a escola por um viés burocrático, ao passo que Ribeiro (2007) preocupa-se mais com a prática pedagógica sem suprimir, entretanto, o papel da gestão no processo de elaboração dos planos de ação escolar.

Tais indícios despertaram desde então a curiosidade a respeito da realidade em que as Propostas Pedagógicas vinham sendo construídas, de modo que o Projeto Pedagógico mantinha-se como parte de uma Política Pública educacional, sendo que o mesmo por si só já constitui uma dessas políticas. Além disso, o ambiente que se constitui entre os pares dentro da escola é fator de grande influência quando da definição do ideal de Educação que se pretende seguir. A esse respeito, outro enfoque encontrado no que diz respeito à questão das Propostas Pedagógicas da Educação Básica foi abordado por Nadal (2007), que focalizou a cultura escolar articulando as perspectivas institucional e cultural.

Seu objetivo foi a construção de referenciais que sustentassem o desvelamento da cultura escolar, o conhecimento da cultura de escolas públicas de Educação Básica e, sobretudo o que me chamou atenção, a formulação de propostas voltadas a contribuir com a tematização e transformação da cultura existente. Sua pesquisa foi realizada em escolas da rede pública estadual de Ponta Grossa, no Paraná, em momentos de reunião pedagógica, em outros momentos coletivos do trabalho pedagógico e também pela análise dos Projetos Pedagógicos, atas de conselho de classe das duas escolas selecionadas pela pesquisadora, bem como de documentos políticos da Secretaria de Estado da Educação de Ponta Grossa. Observei que, assim como os demais trabalhos tomados como parâmetro para delimitação da presente pesquisa, a pesquisadora não apresentou enfoque contextual de fora da escola, isto é, elementos do entorno social nos quais as escolas estão inseridas.

Em sua análise, Nadal (2007) observou a demonstração de mecanismos próprios das escolas para gestão do trabalho pedagógico, desenvolvendo estilos particulares de se relacionarem com os resultados educacionais obtidos e com as questões cotidianas. Esses mecanismos, segundo a pesquisadora, têm levado as escolas a se manterem relativamente fechadas às mudanças e transformações locais, por ela mesma [a escola] consideradas necessárias em sua comunidade local. Essa realidade se apresenta como uma tradição que é desencadeada pela escola para evitar mudanças ou para se proteger delas.

Em sentido parecido, Celante (2005) faz uma análise comparativa entre os Planos de Desenvolvimento da Unidade onde realizou a pesquisa e sua relação com os Projetos Pedagógicos de duas creches da Rede Pública de Jundiaí. Segundo a autora, a possibilidade de gestão colegiada do Projeto Pedagógico é recente, pós Constituição de 1988, e pouco investigada, em especial no que se refere à Educação infantil, foco de seu trabalho. Sua pesquisa foi estruturada pela análise dos planos escritos das creches escolhidas, procedimento adotado também nesta pesquisa, análise essa realizada no seio da cultura escolar.

Como é possível perceber, os trabalhos pesquisados, apesar de mostrarem proximidade com este objeto de pesquisa, permanecem distantes do mesmo devido à diferenciação de objetivos que permeia suas intenções e a minha. Mesmo tratando-se de pesquisas sobre os Projetos Pedagógicos, faltaram discussões a respeito do diálogo estabelecido entre Projeto Pedagógico e realidade da comunidade onde a escola está inserida. Isso se deve ao enfoque direcionado nas pesquisas que estipularam questões diversas sobre a temática, mas não ofereceram a atenção necessária a um elemento em específico que constitui uma Proposta Pedagógica concreta: o diagnóstico de sua comunidade, suas características e o levantamento de suas expectativas e necessidades. Ele é necessário, ou mais que isso, fundamental, para assentar as bases educativas sobre bases concretas, reais, de onde os sujeitos realmente emergem. Veja-se Benincá (2002) que fez uma reflexão pedagógica acerca da questão que abrange teoria e prática e, verificou que esse problema ocorre quando os Projetos Pedagógicos possuem objetivos utópicos, ou seja, quando discursos revolucionários não conseguem se transformar em processos de mudança social. Isso também acontece no oposto, pois quando a escola não tem clareza sobre seus objetivos, muitas vezes corre o risco de ficar presa a um discurso sem enraizamento na ação. Benincá (2002) partiu da hipótese de que o senso comum inspira a consciência prática, mas desconsidera o discurso, o que o torna ineficaz. Partindo disso busca perceber como o mesmo resiste aos processos de transformação social, avaliando como este se compõe n campo pedagógico, enfocando sua construção a partir do cotidiano cultural e abrangendo o modo de ser das pessoas, que agem sob orientação deste senso

comum deixou de verificar se existe um diálogo entre a escola e seu entorno para uma ação pertinente na prática.

Essa capacidade de se autotransformar ou de resistir à transformação, permite também que o senso comum seja analisado pelo viés da práxis pedagógica, meio pelo qual é possível transformar a si mesmo e aos outros. É nesse ponto que a pesquisa de Benincá (2002) se distingue das duas citadas anteriormente, pois abrangeu a questão do senso comum na elaboração de Propostas Pedagógicas, ou mais especificamente, a construção de um pensamento, de uma intenção com relação à escola. Com base nisso o autor buscou debater sobre a construção de um Projeto Pedagógico entendido, conforme suas palavras, como possibilidade de coerência entre as intenções educacionais e a prática pedagógica.

Seu trabalho contribuiu com reflexões acerca da elaboração de Propostas Pedagógicas na Educação Básica e para compreender como o senso comum influencia na elaboração das mesmas. Isso diz respeito à práxis pedagógica e a como o projeto atende às necessidades do entorno da escola, uma vez que para analisar Propostas Pedagógicas é preciso estar ciente de que todo meio, em seu sentido cultural, social e político, possui uma realidade a ser conhecida e considerada, portanto, o enfoque deste trabalho abrange especificamente o diálogo estabelecido entre as escolas e a comunidade em que elas estão inseridas.

Entre as pesquisas foi possível encontrar pontos em comum, bem como pontos divergentes. Nadal (2007) e Celante (2005) convergem em suas perspectivas teórico-metodológicas, visto que ambas direcionam seus estudos ao seio da cultura escolar e, para tanto, se apóiam em autores em comum, tais como Viñao Frago, e Raymond Williams. Diferem, porém, em espaço e nível, já que Nadal (2007) focaliza escolas estaduais de Educação Básica do Paraná, enquanto Celante (2005) direciona-se a creches do município de Jundiaí, em São Paulo. Quanto às análises feitas pelas pesquisadoras, Nadal (2007) explorou mais estratégias de investigação, partindo da pesquisa bibliográfica e observação dos momentos coletivos das escolas para entrevistas com os atores do processo. Por outro lado, Celante (2005) manteve seu foco na análise comparativa dos Planos de Desenvolvimento da Unidade e os Projetos Pedagógicos das creches selecionadas e isso serviu de apoio para a definição dos procedimentos metodológicos a serem seguidos.

Essa reflexão pedagógica condizente com a relação entre teoria e prática na elaboração de Projetos Pedagógicos aproximam as pesquisas das duas pesquisadoras, porém, como salientado anteriormente, essa discussão permaneceu no âmbito da escola, ou seja, a relação entre teoria e prática na elaboração de Propostas Pedagógicas demonstram um olhar restrito aos muros da escola, o que limita seu foco de análise. Ao contrário dessas, a pesquisa de

Benincá (2002) aponta uma preocupação com a coerência entre as Propostas Pedagógicas das instituições de ensino e a transformação social.

A diferença, porém, é que Benincá (2002) preocupou-se mais com a forma como são constituídos os planos a partir do cotidiano cultural do que com as Políticas Públicas que regem a gestão democrática da escola, ou seja, seu enfoque se diferencia em relação aos dois anteriores ao direcionar uma análise crítica ao senso comum e seu peso na elaboração do Projeto Pedagógico, enquanto Nadal (2007) se embasa na questão das Políticas Públicas e a influência que estas exercem sobre a escola. Mais uma vez fica provado que há um aprisionamento das pesquisas no campo das Políticas Públicas no sentido mais amplo do termo, isto é, volto a lembrar que o Projeto Pedagógico é uma Política Pública capaz de promover mudanças no campo mais *in loco* da sociedade, isto é, nas comunidades onde as escolas se localizam, conforme a maneira como estabelecem suas relações com elas.

Outras pesquisas encontradas e selecionadas para esta revisão voltaram-se a análise de pressupostos pedagógicos que embasam propostas educacionais. Dentre elas, o trabalho de Coimbra (2009) tomou como parâmetro de análise a Proposta Pedagógica e o referencial curricular para o ensino de história bem como o relatório de atividades do ano de 2007 da Fundação Bradesco, em São Luís - MA. Seu estudo, porém, apresentou resultados sobre a relação entre o discurso pedagógico e a perspectiva educacional do empresariado quanto à formação do trabalhador.

Apoiado em uma perspectiva materialista histórica, o pesquisador concebe a Educação como um produto das relações sociais humanas, as quais a condicionam historicamente devido ao fato de seu desenvolvimento ocorrer no seio de uma determinada sociedade. Tendo como objeto de análise uma escola privada, Coimbra (2009) analisou os pressupostos político-pedagógicos que embasam a proposta da mesma por meio da leitura interpretativa dos documentos e de sua vivência como docente em tal instituição. Segundo sua visão, esses documentos representam a concepção de Educação da instituição por ele escolhida e deixam evidente a vinculação com o ideário pedagógico formativo para o mercado. Coimbra (2009) busca contemplar diversos aspectos que permeiam a realidade da Educação (políticos, econômicos, sociais, culturais e ideológicos), além de focalizar a intencionalidade do ato pedagógico da instituição em destaque. Sua perspectiva de análise, por sua vez, permitiu que no momento da análise dos dados fosse verificada essa relação entre o discurso e as concepções anunciadas pelos Projetos Pedagógicos em foco.

O autor faz isso com o intuito de entender as determinações que têm direcionado os rumos da Educação escolar brasileira, como meio único de "desvelar as práticas educativas

que se direcionam para a conformação e adaptação do indivíduo às necessidades prático-utilitaristas do mundo em que vive" (COIMBRA, 2009, p.17). É nesse sentido que sua pesquisa apresenta um avanço em relação às anteriores, no que diz respeito a considerar aspectos amplos de abrangência do contexto social na análise de sua Proposta Pedagógica. Apesar disso, não há em sua pesquisa, aspectos que considerem índices peculiares da região em que a pesquisa foi realizada, mas que no decorrer deste trabalho foram valorizadas.

No trabalho de Oliveira (2007), a autora analisou as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica, seu desenvolvimento e as possibilidades de utilização das Propostas Pedagógicas como meio de inserção da PHC nas escolas públicas. Nele há um capítulo específico acerca da construção de Propostas Pedagógicas, tanto em âmbito nacional como especificamente regional da rede pública de Campo Grande-MS. A autora estuda o que são as Propostas Pedagógicas, o que coloca seu trabalho em proximidade com o objeto desta pesquisa, pois para compreender como a escola atua em consonância com o contexto social que a permeia, é necessário antes, delinear os componentes de tal contexto.

Observei que em relação às demais pesquisas até aqui apresentadas, o trabalho de Oliveira (2007) deu especial atenção à concepção teórica das Propostas Pedagógicas. Independentemente da proposta especificamente abordada, sua análise apontou a um referencial teórico interessante no que diz respeito ao vislumbre da reflexão sobre a escola como objeto de estudo, sobretudo, porque destaca que as Propostas Pedagógicas são meio de nortear as ações da escola, identificando-a como tal e representando a intenção do fazer pedagógico.

Quanto à vinculação entre a vida escolar e a transformação social, Ramos (2009) partiu do princípio de que para isso a escola fundamental e média deve se guiar pelo trabalho como base da Educação a fim de promover uma combinação da Educação escolar com a produção material, meios de promover a auto-emancipação e a emancipação social. Assim, analisando como o trabalho educativo é reorganizado na construção do Projeto Pedagógico da escola de ensino médio, tal pesquisa examinou a evolução do projeto educativo na história do Brasil, oferecendo destaque à gestão do trabalho escolar e a formação do jovem para o trabalho. Sua pesquisa apresenta-se como uma intersecção dos blocos aqui delimitados, pois se coloca entre a preocupação com a gestão do trabalho escolar, ao passo que analisa a Proposta Pedagógica do Liceu de Maracanaú – CE, utilizando-se de instrumentos como questionários, grupos focais e entrevistas semi-estruturadas. Seus resultados apontaram ao fato de a escola escolhida encontrar-se na "contramão" da maioria das escolas, por romper com o formato tradicional de organização do trabalho. Com seu estudo, afirma que há uma

crise no panorama da Educação e que é possível reorganizar o trabalho por meio da reelaboração do Projeto Pedagógico.

Com uma delimitação espacial bastante específica, Virgínio (2006) realizou estudo em três escolas públicas de áreas de periferia do Rio Grande do Sul, situando um debate acerca das características da relação entre sociedade, Educação e currículo, assim como seus desdobramentos no contexto brasileiro e a importância da escola. Embasado na ideia de "ser sujeito", Virgínio (2006) articulou Educação e emancipação, caracterizou e analisou a realidade local onde o estudo foi realizado, bem como a coleta de dados feita dos documentos das escolas, dentre os quais seus Projetos Pedagógicos, além de observações, entrevistas e informações buscadas junto às Prefeituras Municipais.

Nesse processo, o autor identificou como cada Proposta Pedagógica é concebida e vivenciada, além de verificar como se caracterizam a gestão e a função da escola e a concepção e materialização do currículo escolar. Também considerou os obstáculos e as potencialidades do trabalho docente, a partir do que foi identificado como tensões ocasionadas por esse processo que contribuem para a reprodução das relações sociais ou como se constituem como sinais de um currículo emancipatório. Por fim, Virgínio (2006) sustenta que a emancipação é mais do que formas de resistência, mas contextos de proteção e socialização em prol de novas relações e novas práticas sociais alternativas às da realidade vigente.

Com base nisso, as pesquisas permitem dizer que a Educação Básica brasileira apresenta um panorama de crise tratada por muitos pesquisadores como um problema de cunho conceitual, uma vez que identificado o choque entre teoria e prática, se delega a responsabilidade dessa realidade ao *tarefismo* que predomina quando da elaboração dos Projetos Pedagógicos das escolas. Seja porque se apóia em modelos inadequados à realidade de uma escola específica, norteados por uma gestão autocrática ou em legalidades pré-estabelecidas, a elaboração dos Projetos Pedagógicos se ofusca com a obrigatoriedade de sua redação, deixando de lado a relevância de sua influência no contexto em que se encontram inseridos seus elaboradores. Entretanto, a questão da relação teoria-prática engloba o olhar como o projeto busca atender as especificidades do entorno da escola, ou seja, dessa relação o que busquei analisar nesta pesquisa foi como a teoria é construída, ou seja, quais questões são consideradas no planejamento do trabalho pedagógico da escola, representado pela Proposta Pedagógica formulada pela mesma.

As pesquisas também mostram que os profissionais envolvidos nesse processo muitas vezes deixam de participar consciente e refletidamente em sua elaboração, o que demonstra

uma descontextualização do que se pretende com a realidade vigente. Outro dado identificado no levantamento feito é de que as pesquisas sobre Propostas Pedagógicas em sua maioria apóiam-se nas Políticas Públicas para chegarem a um denominador comum sobre o que ocorre para que os Projetos Pedagógicos sejam vistos como eficientes ou não em seu processo de elaboração. Com isso acaba-se deixando de considerar que o Projeto Pedagógico é por si só uma Política Pública surgida da tentativa de reformular o currículo e reorganizar a escola pública.

Além disso, é possível dizer que, apesar de se voltarem ao estudo do Projeto Pedagógico, os trabalhos encontrados parecem não considerar a fundo elementos como o contexto em que cada escola está inserida, o que relega a elaboração de tais projetos a um padrão. Isto é, as pesquisas ficaram presas na questão da teoria e prática dentro da escola, sem considerar a influência da realidade externa ao pensar a Proposta Pedagógica.

Considerando que a escola faz parte de um contexto social que a influencia positiva ou negativamente (ALBUQUERQUE, 2005), minha preocupação foi estabelecer um processo de análise sobre a elaboração de Propostas Pedagógicas e suas relações com o entorno conforme suas peculiaridades bem como dos elementos que constituem a realidade de sua elaboração. Dos trabalhos aqui elencados, pude observar que tanto nos estudos que dizem respeito à gestão democrática da escola, como nos que se voltam à compreensão da cultura escolar, as pesquisas realizadas seguem uma linha de investigação próxima, não tendo como enfoque as relações com o contexto social local na elaboração da proposta de ação da escola.

Um dos fundamentos centrais dos projetos é o de pensar *sobre* a escola *na* escola, isto é, captar a complexidade das relações estabelecidas no decorrer da aplicação dos projetos por meio da observação das práticas pedagógicas e da organização escolar identificando os agentes ali presentes e como atender às suas necessidades educativas elevando a compreensão do mundo (MARIN, GIOVANNI & GUARNIERI, 2009). Tais fundamentos reforçam a ideia de que as escolas, por meio de suas Propostas Pedagógicas podem se organizar em prol, ou não, do atendimento à realidade em que estão visando no contexto social, sobretudo com recursos educativos de sua população. Para isso o projeto precisa conter informações sobre essa realidade e fazer um delineamento de como superar as condições apresentadas. Baseada nisso, o que aqui vim acrescentar foi um estudo sobre escolas da rede pública de Educação Básica municipal na Zona Norte de São Paulo, de modo a contemplar essa análise específica.

Sendo assim, o tema desta pesquisa é a organização da escola recortada pelo subtema da proposta de organização do trabalho pedagógico. Vale destacar que a relevância desta pesquisa está na diferenciação do meu foco, de modo que as pesquisas relacionadas não se

voltaram à observação da realidade local das escolas e à necessidade de atentar ao contexto em que cada escola está envolvida para, a partir disso, estruturar um currículo voltado a promover o desenvolvimento de seu público alvo específico. Digo isso uma vez que, a exigência legal de adequação do currículo da escola aos parâmetros que englobam um plano mais abrangente de Educação comprometem a escola em relação à elaboração de um currículo diferenciado conforme as necessidades dos educandos.

Parto da **hipótese** de que as escolas não são iguais e, portanto, os Projetos Pedagógicos das escolas possuem diferenças entre si de modo a trabalhar conforme sua própria realidade, haja vista que atuando de modos diferentes entre si as escolas podem trabalhar de maneira condizente com sua localização e com a realidade local. Vale ressaltar que por comunidade, entendo o público não só do interior da escola, mas de seu entorno. Somado a isso, diante das minhas leituras e do que venho observando no meu cotidiano de trabalho docente levantei a seguinte indagação que consubstancia o **problema** desta pesquisa: se a escola atua sobre e na sociedade e, se é verdade que a função da escola reflete valores sociais e ideológicos, como isso é considerado em seus Projetos Pedagógicos em diferentes contextos sociais presentes dentro de uma mesma cidade? Dessa questão ainda se desdobram outras: **1)** A(s) escola(s) em questão realiza(m) diagnóstico sobre a comunidade onde está inserida? **2)** O Projeto caracteriza a escola? Como? **3)** O Projeto considera as expectativas da comunidade em relação ao papel da escola? **4)** O Projeto Pedagógico considera o contexto/realidade local das escolas e a necessidade de atendimento especializado que o entorno manifesta de acordo com suas peculiaridades? **5)** Os Projetos analisados são diferentes entre si? Em quais aspectos se diferenciam?

Em busca de encontrar resposta para essas questões, o **objetivo geral** da presente pesquisa foi a realização de estudo sobre Projetos Pedagógicos, analisando sua composição, se é fruto de um trabalho coletivo e, sobretudo, se considera os dados do contexto social e a realidade concreta da comunidade escolar e ainda, se prevê atendimento e envolvimento da comunidade na execução das ações que o mesmo propõe. Para tanto, os objetivos específicos delimitados envolveram verificar se foi feito um diagnóstico sobre a comunidade específica da escola, e analisar se o Projeto Pedagógico foi elaborado sobre bases concretas de suas idiossincrasias locais, verificando no Projeto Pedagógico como este caracteriza a escola e sua comunidade, além de verificar se há diferenças entre os Projetos Pedagógicos das escolas selecionadas, de modo a observar se são diferentes entre si conforme suas especificidades e conforme minha hipótese.

Nesta pesquisa foi utilizada metodologia com abordagem qualitativa a qual compreendeu pesquisa documental e de literatura pertinente ao tema. Tendo em vista que meu objetivo não compreende a observação da prática, como já mencionado anteriormente, a relação entre teoria e prática observada pelas pesquisas em questão serviram aqui como fundamento para a verificação de como a escola se organiza para atender as necessidades da população por ela atendida. Por isso, o procedimento de pesquisa utilizado foi o de análise documental, tendo como base o Projeto Pedagógico da escola, de modo a observar como o mesmo foi redigido e se ele contemplou os aspectos elucidados pelos autores do referencial teórico.

Para que fiquem claros os conceitos adotados para a realização dessa análise, a seguir serão apresentadas as contribuições de cada autor no decorrer da coleta de dados e da análise documental.

Muitos dos autores aqui selecionados convergem quanto à preocupação com a maneira como os projetos condizem com a realidade da escola. **Gimeno Sacristán (1998)** é um deles e atenta para a importância de saber identificar na leitura do Projeto Pedagógico, quem foram as pessoas comprometidas com a elaboração do currículo escolar, o que deve estar expresso em seus objetivos gerais. Igualmente se tais objetivos declaram a intenção da escola. Do mesmo autor, foi adotada a concepção de currículo que, nas palavras do mesmo é "... um projeto global e integral de cultura e de Educação, no qual se deve observar não apenas objetivos relacionados com conteúdos de matérias escolares, mas também outros que são comuns a todas elas ou que ficam às margens das mesmas" (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.245). Sua contribuição se dá a respeito da clareza de objetivos que a escola precisa ter de sua ação para que construa um currículo pautado em bases transdisciplinares que favoreçam a integração do trabalho ocorrido dentro da escola.

A respeito da leitura investigativa, **Saviani (1976)** chama a atenção à percepção da mensagem presente nas entrelinhas do texto investigado, haja vista que todo texto possui uma "filosofia" subjacente, a qual deve ser considerada na decodificação da mensagem que o mesmo transmite. Esse aspecto foi levado em consideração para a realização da análise documental do Projeto Pedagógico, de modo a perceber na leitura deste, se havia indícios de participação coletiva do grupo escolar e da comunidade extra escolar, no sentido de suas necessidades e do diagnóstico a ser realizado.

Michael Young (2001) por sua vez, oferece sua contribuição ao discutir o conceito da diferenciação do conhecimento. A fim de verificar se a escola parte do *conhecimento não-escolar* – o que exige, portanto, um diagnóstico da comunidade específica onde a escola está

localizada – para que seja possível transformá-lo em *conhecimento escolar* (poderoso/científico) a escola utiliza-se de sua autoridade intrínseca, a qual lhe confere o poder de transcender o trato dado ao conhecimento adquirido em termos de cotidiano familiar, exterior à escola, para então promover a diferenciação entre tal conhecimento e o conhecimento elaborado, o qual permeia o âmbito escolar. Nesse passo, conforme explicita Young (2001), o conhecimento adquirido, em termos científicos, oferece ao sujeito freqüentador da escola, condições de emancipação intelectual. Este conceito de diferenciação do conhecimento, porém, expressa a exploração da relação que as escolas mantêm com o conteúdo produzido pelo indivíduo ingressante na escola, de modo a criar condições para esse indivíduo adquirir o conhecimento poderoso. É nesse aspecto, portanto, que precisamos ter cuidado ao verificar a relação entre escola e comunidade, objeto de análise desta pesquisa, pois, tendo em vista ser esta uma análise documental do Projeto Pedagógico da escola e não do cotidiano de sala de aula, a importância da concepção de Young (2001) para a análise e possível compreensão dessa relação se dá quanto ao aspecto que o mesmo confere à escola como espaço de aquisição do conhecimento, pois, independentemente do conhecimento que ela produz, ela [a escola] tem que organizar-se em prol do acolhimento de uma comunidade específica. É nesse aspecto que me apoio no argumento de Young (2001) para sustentar que antes mesmo de tratar o conhecimento a escola deve diagnosticar sua clientela e ter claros quais são os objetivos condizentes com as idiossincrasias da mesma. Sendo assim, a construção do currículo, documentada por meio do Projeto Pedagógico da escola, deve estar pautada em uma realidade concreta, com especificidades reais e com necessidades diferenciadas entre clientelas de escolas diferentes. Nesse trilhar, o conceito do trazido por Young (2001) corrobora a ideia de que a escola realize um diagnóstico de sua comunidade para identificar o conhecimento prévio de seus frequentadores e é nesse ponto que Young (2001) contribuiu quando da análise documental aqui descrita. Reitero ainda que em seu exposto, Young (2001) permite que utilizemos o seguinte critério de sua perspectiva: para que a escola possa interferir no conhecimento trazido por seus alunos, faz-se necessário antes de tudo, que a mesma verifique o padrão de escolaridade das famílias das quais vêm seu público alvo, bem como outras especificidades que caracterizam as necessidades desse público. Tendo isto em vista, vale destacar que o conceito aqui utilizado não é propriamente o da diferenciação do conhecimento, que é central na argumentação deste autor, mas sim a prévia necessária para que ele se concretize, ou seja, a verificação da realidade das pessoas ao chegarem à escola.

Outro conceito central para a realização da presente pesquisa foi exposto em "Escolas democráticas", de **Michael W. Apple e James Beane (2001)** obra na qual os autores delineiam com destreza o conceito que intitula o livro. Segundo os autores as preocupações centrais de uma escola democrática abrangem o livre fluxo de ideias, o que requer que se acredite na capacidade individual de cada um dos envolvidos no processo de ensino, de modo que a instituição escolar enquanto instituição social atue para a promoção de um modo de vida democrático. Sendo assim, o conceito de escolas democráticas trazido por esses autores, oferece também a condição de refletir sobre quão democráticas são as instituições de ensino aqui pesquisadas de maneira que, por meio da leitura do Projeto deverão aparecer as reais concepções da escola em relação a seus alunos e familiares.

O livro traz depoimentos de experiências de escolas democráticas que deram certo, bem como de seus impasses, avanços e retrocessos. Destes autores, o que é central observar é a mensagem intrínseca aos depoimentos que mostram que para que desse certo foi fundamental conquistar e respeitar a cultura da comunidade, trazendo suas necessidades desveladas para o planejamento da escola. E é nisto que nos apoiamos para a análise do material aqui coletado, pois, tendo em vista que não basta conhecer, mas, sobretudo, considerar o material humano que não por ser externo deixa de ser interno à vida da escola e, portanto, fundamental no processo de construção de seu currículo e de organização de seu trabalho.

Veiga (1995) forneceu para esta análise alguns elementos norteadores que, para ela, devem compor a construção do Projeto Pedagógico da escola, e os quais foram considerados quando da análise do produto final do documento. Dentre os elementos destacados pela autora estão: as finalidades da escola, a estrutura organizacional da escola, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Já **Haydt (1997),** explica o planejamento em seus diferentes níveis, permitindo que se perceba a organização de cada etapa e suas respectivas atribuições. Com isso, oferece subsídios para verificar no projeto se ele de fato contempla a tomada de decisões em conjunto, ou seja, se a equipe escolar está envolvida como um todo no processo de planejamento escolar, etapa que caracteriza o planejamento geral das atividades de uma escola e que é registrada no documento do Projeto Pedagógico da mesma.

Considerando todos esses aspectos para a construção de uma metodologia para análise documental do Projeto Pedagógico, esbarrei na questão da autonomia destacada pela LDB 9.394/96 que, ao conferir determinado grau de autonomia à escola para a construção de seu currículo, trás ao viés desta análise a reflexão sobre a noção de autonomia. Nesse aspecto,

Azanha (2006) afirma que a menção à noção de autonomia aparece pela primeira vez na nova LDB (BRASIL, 1996) quando do reconhecimento da necessidade de cada escola possuir e exercer sua autonomia na tomada de decisões pedagógicas. Entretanto, conforme salienta o autor, a autonomia dos estabelecimentos de ensino fica adormecida devido à necessidade que os órgãos superiores têm de regulamentar a elaboração de documentos pela escola, dentre os quais está o Projeto Pedagógico, o que cria um padrão burocrático que pode comprometer a qualidade do "planejamento geral das atividades da escola" (HAYDT, 1997, p.95).

Tendo esses conceitos em vista, esta pesquisa segue a seguinte estrutura de organização. No capítulo I discorre-se sobre o referencial teórico aqui utilizado, para apresentar ao leitor a lógica seguida na análise dos dados. No capítulo II se encontram o percurso metodológico, os dados coletados quando da leitura analítica do documento do Projeto Pedagógico e a organização dos dados. Já o capítulo III abrange a análise dos dados com base nos conceitos aqui adotados e, por fim, nas considerações finais estão os resultados alcançados conforme os objetivos perseguidos e a linha de análise seguida.

Dessa maneira, convidamos o leitor a conhecer a fundamentação teórica que estimulou essa trajetória de análise dos dados encontrados.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 CONSIDERAÇÕES LEGAIS E ORGANIZACIONAIS DO PLANEJAMENTO.

O presente capítulo possui informações sobre os conceitos utilizados conforme a necessidade de análise dos dados apresentados posteriormente. A apresentação das pesquisas realizadas pelos autores deste referencial destina-se à compreensão da lógica que justifica a adoção dos mesmos para a análise documental do Projeto Pedagógico. Inicialmente é importante distinguir alguns elementos da ação didática para que seja possível compreender pontualmente ao que corresponde o foco desta pesquisa. Segundo Haydt (1997), a área da Educação possui diferentes níveis de planejamento, portanto, discorri um pouco sobre cada um deles a fim de clarificar meu objeto de análise e tornar a leitura da presente pesquisa mais objetiva. A autora em questão pontua quatro níveis de planejamento bem como a quem compete cada um deles, assim:

> a) Planejamento de um sistema educacional;
> b) Planejamento geral das atividades de uma escola;
> c) Planejamento de currículo;
> d) Planejamento didático ou de ensino:
> - planejamento de curso;
> - planejamento de unidade didática ou de ensino;
> - planejamento de aula.
>
> (HAYDT, 1997, p. 95)

Nesse contexto, a autora explica cada um desses níveis de planejamento, que podem ser entendidos da seguinte forma:

- **Planejamento de um sistema educacional** – é aquele que compete aos órgãos superiores, isto é, a Educação nacional deverá ser organizada seguindo o que outorga o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e conforme apresentado no título IV da LDB 9.394/96, que trata das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios em relação à organização e desenvolvimento das instituições oficiais dos seus sistemas de ensino. Sendo assim, à *União* compete coordenar a política nacional de Educação, elaborando o Plano Nacional de Educação e prestando assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios. Aos *Estados* compete, conforme explicitado no inciso III do artigo 10 da LDB (BRASIL, 1996), elaborar e executar políticas e planos de acordo com as diretrizes estabelecidas pela União e definir, juntamente com os Municípios, a

oferta do ensino fundamental. Considere-se que aos Estados cabe oferecer com prioridade o ensino médio àqueles que o demandarem, sendo o ensino fundamental prioridade para os *Municípios*, que deverão também oferecer a Educação infantil em creches e pré-escolas. Cada uma dessas instâncias, por sua vez possui o dever de reger o seu sistema de ensino, considerando suas prioridades e submetendo a criação de planos educacionais ao que determinam as instâncias superiores, na ordem: União → Estados → Municípios.

- **Planejamento Geral das atividades de uma escola** – Na visão trazida por Haydt (1997, p. 95 e 96), trata-se de tomar decisão conjuntamente em relação aos objetivos que a escola pretende alcançar. Para tanto toda a equipe escolar deve estar envolvida no processo de planejamento o qual deverá conter um esquema de ação que envolva desde um diagnóstico da comunidade até a atribuição de funções a todos os envolvidos. Esse será o objeto da presente pesquisa, haja vista a importância de esquematizar uma ação pensada, voltada para as necessidades do público atendido.
- **Planejamento Curricular** – segundo Haydt (1997, p.97) esse é o nível de planejamento que deverá prever os objetivos gerais a serem atingidos e os conteúdos programáticos de cada disciplina. Para isso, porém, o primeiro passo é definir uma concepção filosófica que norteie a ação educativa. Além disso, o plano curricular deverá seguir as diretrizes fixadas pelos órgãos competentes, tal como cabe a cada instância definir quando do planejamento de um sistema educacional, sendo que os componentes mínimos e obrigatórios são o *núcleo comum*, previsto pela LBD (BRASIL, 1996) e a *parte diversificada* do currículo a ser construída pela escola, dada sua autonomia.
- **Planejamento Didático ou de ensino** – Esse nível de planejamento restringe-se mais especificamente à previsão das ações que o professor seguirá no decorrer do período letivo. Sua importância deve-se à organização antecipada das etapas de trabalho que serão seguidas pelo professor e pelos alunos. Assim como todo tipo de planejamento, deve possuir objetivos pré definidos que orientarão a ação educativa em direção a metas estruturadas previamente pelo professor. Esse processo envolve a análise, a reflexão, a definição, a seleção e a estruturação das ações organizadas para o desenvolvimento do conteúdo. Dentro dessa esfera de planejamento estão:
    - **Planejamento de Curso** – o qual prevê os conhecimentos e as atividades a serem realizadas. Possui em sua estruturação a sondagem sobre as condições dos alunos, a delimitação de objetivos gerais e específicos que se pretende

atingir dentro do período letivo estipulado, a seleção e indicação dos recursos a serem utilizados e a definição da forma como o trabalho será avaliado no decorrer do e ao término do processo;

- **Planejamento de Unidade** – Conforme expõe Haydt (1997, p.101), essa etapa do planejamento deve estabelecer a *apresentação* da unidade a ser trabalhada bem como aproveitar os interesses dos alunos para relacionar ao novo conteúdo, o *desenvolvimento* do conteúdo, no qual o professor propõe situações-problema que estimulem a participação dos alunos em favor da apreensão do conhecimento, e a *integração*, momento no qual os alunos sintetizarão o que aprenderam no decorrer do desenvolvimento da unidade;
- **Planejamento de aula** – etapa que trata da especificação e operacionalização de *procedimentos diários* que permitam a *concretização dos planos de curso e de unidade* (p.102). Esse nível de planejamento sistematiza todas as atividades que compõem o conjunto de procedimentos que levarão ao alcance dos objetivos propostos.

A importância em evidenciar esses níveis, conforme trouxe Haydt (1997), está no fato de que, sendo a elaboração do Projeto Pedagógico apenas uma das etapas que compõem o processo de planejamento educativo, faz-se necessário amiudar seu significado em relação às demais etapas previstas nos textos das leis que regem a Educação nacional.

Em função disso, os documentos redigidos pela União englobam todos os níveis de ensino, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) elaborados para a Educação Básica, estabelecem que para que haja uma Educação de qualidade é necessário que sejam superadas as práticas pedagógicas existentes nas escolas, as quais não têm atentado às atuais necessidades sóciopolítico-econômicas do país, sendo que seu princípio básico é a Educação para a cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2010) prevêem princípios comuns para todos os cursos. Entre suas diretrizes se prevê o estímulo à reflexão crítica e propositiva, a fim de subsidiar a formulação, execução e avaliação do Projeto Pedagógico da escola de Educação Básica. As Diretrizes, portanto, reforçam as incumbências apresentadas pela LDB 9394\96 de cada âmbito quanto à responsabilidade pela oferta de Educação Básica.

O artigo 4º da Resolução Nº 04, de 13 de julho de 2010, que consubstancia as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) estipula em seu Inciso VIII, tal qual a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 a garantia de gestão democrática do ensino

público bem como a valorização da experiência extra-escolar e a vinculação entre a Educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (item XI). Quanto à organização do currículo da escola, o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) estipula a elaboração e execução da Proposta Pedagógica bem como a garantia por parte do estabelecimento de ensino do cumprimento do plano de trabalho de cada docente e a articulação com as famílias e a comunidade de modo a integrar escola e comunidade. Da mesma maneira, os artigos 13 e 14 da LDB (BRASIL, 1996) discorrem acerca da incumbência dos docentes quando da participação na elaboração da Proposta Pedagógica da instituição de ensino.

Coerentemente com isso, a resolução nº 4 - Diretrizes Curriculares Nacionais - (BRASIL, 2010), em seus parágrafos 1 e 2 destaca que o currículo deve difundir os valores fundamentais dos interesses sociais, baseado nos direitos e deveres dos cidadãos, assim como experiências escolares em torno do conhecimento e permeadas pelas relações sociais de modo a articular as vivências e saberes dos estudantes com o conteúdo escolar. Com base nisso, o Projeto Pedagógico deve ser elaborado e atuar em consonância com o entorno escolar, conforme sua realidade e suas necessidades.

1.2 O CONHECIMENTO E O CONCEITO DE DEMOCRACIA – UM CURRÍCULO VOLTADO PARA A REALIDADE.

1.2.1 O CURRÍCULO ESCOLAR E A NOÇÃO DE AUTONOMIA

Haja vista o considerado até este ponto e o conceito de currículo que Gimeno Sacristán (1998) afirma ser "... um projeto global e integral de cultura e de Educação, no qual se deve observar não apenas objetivos relacionados com conteúdos de matérias escolares, mas também outros que são comuns a todas elas ou que ficam às margens das mesmas" (p.245), podemos compreender o Projeto Pedagógico da escola como um *projeto curricular* para a mesma.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), alguns sistemas educativos contam com a concessão de autonomia para a elaboração de um currículo próprio por parte das escolas. No Brasil, a LDB 9.394/96 confere tal autonomia às escolas, porém, assim como o autor salienta sobre o sistema educativo espanhol, essa "autonomia de elaboração" acaba sendo mais uma *adaptação* de modelos propostos do que uma *criação* propriamente dita. Igualmente no

Brasil, Azanha (2006) destaca a interferência exercida de órgãos responsáveis pela regulação dos Projetos Pedagógicos sobre a autonomia da escola em sua elaboração.

Identificado tal problema, Gimeno Sacristán (1998) considera que o desenvolvimento do currículo escolar é uma atividade que deve comprometer toda a comunidade, de modo que a autonomia da escola seja exercida por professores, pais e alunos. Sendo assim, "a realização desse projeto não pode ficar reduzida a um problema técnico de caráter pedagógico" (p.247), mas sim atuar como um ato dotado de conteúdo que faça sentido para todos os atores sociais envolvidos no processo. Para que isso se viabilize, porém, é necessário que o Projeto Pedagógico da escola englobe as reais necessidades da comunidade escolar de modo a transpor os muros da mesma e diagnosticar a realidade apresentada ao seu redor.

É nessa perspectiva que a concepção de Gimeno Sacristán (1998) contribui para identificar na leitura do documento do Projeto Pedagógico quem está comprometido com o desenvolvimento da elaboração do currículo escolar. Além disso, também contribui haja vista sua expressa preocupação com a maneira como o conteúdo do projeto condiz com a realidade.

1.2.2 O CONHECIMENTO ESCOLAR VERSUS AS NECESSIDADES DO ENTORNO DA ESCOLA

Partindo da ideia de que as escolas devem promover aquisição do conhecimento pautando-se em ideias de democracia e justiça social, o sociólogo da Educação Michael Young (2001) afirma que os resultados da escola condizem com as necessidades da economia, de modo que os propósitos da escolaridade são definidos em termos instrumentais. Segundo ele, as lutas pelos propósitos da escola possuem duas tensões: entre os objetivos da emancipação e dominação e quem recebe a escolaridade e para quê a recebe. Desse modo, entre os objetivos da emancipação e da dominação, as classes dominantes e as subordinadas têm tentado usar as escolas para atingir seus mais diversos objetivos. Já em relação à tensão existente entre as questões sobre quem recebe a escolaridade e para quê a recebe, o conflito se dá pela ideia da luta pelo acesso, a qual deu lugar a uma abordagem centralizadora associada a políticas governamentais para uma participação abrangente.

Baseado em estudos de Basil Bernstein acerca do campo da produção do conhecimento, Young (2001) destaca que este último se dá de duas maneiras, por acúmulo ou por refutação. Sendo assim, o domínio do conhecimento abrange dois campos antagônicos, mas que se relacionam quando de sua presença entre as relações escolares. Por um lado o "conhecimento não-escolar", cujo domínio está enfraquecido por ser pautado no senso

comum e por outro lado, o *conhecimento escolar*, construído sobre bases científicas generalizáveis quanto à lógica que seguem. Nesse contexto Young (2001) crê que a escola serve, ou pelo menos deveria servir para transmitir o "conhecimento poderoso" advindo do campo científico, isto é, a ideia defendida pelo autor é que o conhecimento não-escolar sozinho não edifica o indivíduo. Portanto, o referido autor afirma que transformando esse conhecimento não-escolar em um conhecimento científico (poderoso) o sujeito terá condições de emancipação intelectual.

As escolas são, na visão de Young (2001), instituições de autoridade haja vista que as relações professor-aluno são hierarquicamente constituídas e interdependentes, condição indispensável para a atuação pedagógica por ser a autoridade algo intrínseco à prática pedagógica. Com essa conceituação Young discute e diferencia o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano.

Sendo assim, a concepção do autor acerca do currículo abrange formas de conhecimento especializado que devem ir para dentro da escola de maneira elaborada conforme o trato pedagógico que receber. Ou seja, não haverá emancipação do indivíduo se este permanecer pautado apenas em seu conhecimento cotidiano, mas dado o trato pedagógico necessário ao conteúdo trazido por ele à escola, esse conhecimento poderá transcender o senso comum e constituir-se em conhecimento científico (poderoso). A insistência em relação à necessidade de realização de um diagnóstico da comunidade interna e externa à escola, portanto, dá sentido ao conceito destacado por Young (2001), pois, uma vez que a escola possui autoridade para conceder ao conhecimento cotidiano um viés de cientificidade, tornando-o "poderoso" conforme as palavras do mesmo, ela tem antes de tudo que conhecer com quem está lidando.

O autor não concorda, porém, com a ideia de Educação como transmissão de conhecimento, questionando qual tipo de conhecimento cabe à escola transferir. Isso porque considera que haja alguns tipos de conhecimento mais valiosos que outros cuja diferenciação baseia-se em conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. De acordo com sua concepção, portanto, a questão "para que servem as escolas?" deve estar presente em toda gama de estudos e decisões a serem tomadas que envolvam a mesma. A "diferenciação do conhecimento" é o argumento usado como conceito vital em sua teoria, o qual implica sobre a ideia de que

> O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do

> conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2001, p. 1299)

Amiúde essas considerações, o conceito de "diferenciação do conhecimento" não é, aqui neste trabalho, um conceito central, pois não se pretende uma análise da prática em sala de aula. Todavia, sem conhecer o argumento central do autor não seria possível compreender o trajeto que a escola teria que seguir para torná-lo viável. É este trajeto, portanto, que utilizamos como conceito para a análise aqui pretendida, por entendermos que para se consumar a diferenciação do conhecimento, ou ainda para construir uma currículo que torne isso possível é indispensável a realização de uma caracterização da comunidade escolar, sua clientela, o grau de escolarização de seus chefes de família, bem como as condições nas quais estes vivem. É possível perceber, portanto, que isso exige algumas decisões no âmbito educacional, a saber, que cada grupo explore a relação entre o propósito das escolas em criar condições para os alunos adquirirem o conhecimento poderoso de modo que as estruturas internas e as estruturas externas estejam interligadas em prol dessa meta. É nesse aspecto que a relação entre a escola e a comunidade se destaca em importância para que ambas atuem como produtoras de conhecimento, uma vez que o ponto de partida para isso é que o projeto da escola delineie a realidade com a qual está lidando. Outro aspecto a ser considerado, segundo Young (2001), é que para que as escolas ajudem os alunos a adquirirem o *conhecimento poderoso* é necessário que haja um envolvimento do grupo escolar com especialistas que confiram a autonomia necessária ao desenvolvimento de tal conhecimento.

Tendo esses aspectos em vista, as escolas em sua autonomia e autoridade intrínsecas devem estar providas de clareza sobre seus propósitos de modo que se pense sua função para eliminar as tensões entre política e a realidade escolar, contribuindo, assim, para a emancipação do sujeito. Trazendo a teoria de Young (2001) para o estudo dos Projetos Pedagógicos das escolas, seu caráter decisório quanto às relações a serem incentivadas em seu interior, reflete no Projeto Pedagógico o trato dado ao currículo, conforme destaca Young, no que diz respeito à construção de um currículo em contato com o conhecimento local e cotidiano. Todavia, que não se restrinja a isso, de modo que o conhecimento cotidiano, conhecido e estudado pelos especialistas envolvidos no processo educacional receba as atenções necessárias para que se transponha a fronteira entre o conhecimento não-escolar e o conhecimento escolar, tornando o conhecimento adquirido em "conhecimento poderoso", ou seja, pautado em bases científicas e, portanto, emancipatórias.

Tornando o conhecimento cotidiano (não-escolar) em conhecimento poderoso, a estrutura conferida pela elaboração do currículo da escola à organização escolar e às práticas pedagógicas locais permitirão que a comunidade assuma uma posição ativa perante os obstáculos socialmente constituídos. Não acredito com isso, que a escola seja o único meio de luta contra as desigualdades, mas sim que ao assumir uma atitude transformadora perante sua comunidade, a escola estará criando condições de combater a exclusão, uma vez que estará voltada às peculiaridades de sua contextualização. Este é o reflexo da autonomia da escola, que, provida de clareza sobre seus propósitos, adquire um posicionamento diante das tensões colocadas pela política, pelas necessidades do mercado em contraste com a realidade escolar e de sua comunidade específica.

É nesse ponto que a teoria de Young (2001) contribui: a fim de verificar se a escola parte do "conhecimento não-escolar" – o que exige, portanto, um diagnóstico da comunidade específica onde a escola está localizada – para que seja possível torná-lo "conhecimento escolar" (poderoso/científico) a escola utiliza-se de sua autoridade intrínseca, a qual lhe confere o poder de transcender o trato dado ao conhecimento adquirido em termos de cotidiano familiar, exterior à escola, para então promover a diferenciação entre tal conhecimento e o conhecimento elaborado, o qual permeia o seio da escola. Nesse passo, conforme explicita Young (2001), o conhecimento adquirido, em termos científicos, oferece ao sujeito freqüentador daquela escola, condições de emancipação intelectual. É nesse aspecto, portanto, que a relação entre escola e comunidade, objeto de análise desta pesquisa, destaca a importância da concepção de Young (2001) para a análise e possível compreensão dessa relação e da atuação de ambas como produtoras de conhecimento**.**

Em suma, ao ser burocratizada a atividade escolar deixa em segundo plano (ou outros planos) seu propósito de promover a aquisição do conhecimento, bem como, e principalmente, a favor de quem tal conhecimento deve atuar. O uso da escola para alcançar diferentes objetivos pode tanto ser reconhecido como uma tensão, como também uma ferramenta de autonomia, pois, dado que a autonomia da escola permite que a mesma realize a construção de um currículo pautado em bases reais, sua atuação pode igualmente atuar a favor da inclusão das necessidades específicas apresentadas por seu público.

É a esse respeito que Young (2001) discorre quando menciona a luta histórica pelos propósitos da escolaridade e das duas tensões citadas anteriormente. Nosso enfoque neste trabalho vai ao encontro da primeira dessas tensões, pois uma vez que a escola possua autonomia, pelo menos uma autonomia anunciada, para atender as necessidades dos sujeitos que a ela têm acesso, sua organização é passível de atuar a favor ou contra o processo de

emancipação do sujeito e, para isso, deve estar expresso no documento que espelha a maneira como a escola se organiza, a saber (ou relembrar), o Projeto Pedagógico de cada instituição escolar.

Reiterando o que já foi dito, apesar de o conceito aqui utilizado não ser o da "diferenciação do conhecimento" propriamente dito, este se faz de indispensável compreensão para que o leitor entenda a base destacada. Digo isto uma vez que o teor no qual Young (2001) se fundamenta para chegar ao valor da diferenciação do conhecimento embasa também parte do alcance do objetivo proposto na presente pesquisa. Segundo o autor,

> Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (p.1297)

Tal passagem para Young (2001) representa o fundamento de que o conhecimento não-escolar só tem valor para embasar a construção de um currículo transformador. Seria ampliar demais o foco desta análise a verificação disso na prática e correr-se-ia o risco de tornar esta metodologia rasa, portanto, o apoio teórico de Young a esse respeito favorece a leitura analítica do Projeto Pedagógico das escolas aqui selecionadas em busca do produto final que representa, conforme destaca Haydt (1997, p.96), o planejamento geral das atividades de uma escola. Este é, portanto, um passo fundamental que dá base para as ações da escola e de seus profissionais que, em conjunto, formulam o PP, o guia que rege a objetivação dos objetivos do ensino.

1.2.3 A DEMOCRACIA NA ESCOLA

Seguindo uma linha de análise próxima à de Young, Michael W. Apple e James Beane (2001) dedicam-se aos estudos curriculares críticos, demonstrando preocupação com a problemática do conceito de democracia aplicado à área da Educação. Em sua obra "Escolas Democráticas" os autores abrangem a questão da democracia e como a mesma permanece distante do modo de agir e pensar das pessoas em seu dia-a-dia. Isso porque muitos acreditam que *"a democracia é apenas uma forma de governo federal"* (p.17), ideia esta que, de certa forma, corrobora o distanciamento do modo de agir democraticamente na escola. No decorrer da obra citada, os autores descrevem casos de escolas que se constituíram com a característica

de serem democráticas, envolvendo todos os indivíduos, pais, alunos, gestores, professores e comunidade na implementação de um modelo dinâmico de Educação.

O trabalho de Apple & Beane (2001) expressa não apenas a concepção que os autores possuem sobre o sentido de democracia, mas também as dificuldades e contrapartidas do processo de assunção desse conceito. Segundo eles, "as escolas públicas são chamadas a educar todas as crianças e, simultaneamente, são acusadas pelas disparidades sociais e econômicas que reduzem severamente suas chances de sucesso." (p.12). Ao destacarem essa ideia, os autores tocam em um ponto nevrálgico já denunciado por trabalhos a esse respeito[3] que destacam o papel de redentora que a escola vem assumindo de tempos para cá. Esse excesso de atribuições a colocam em posição de insuficiência, haja vista que enquanto instituição social, a escola possui peculiaridades e limitações em sua estrutura e funcionamento. Além disso, a ambigüidade do significado de democracia fica evidente, pois ao mesmo tempo em que o discurso de democracia é usado para embasar movimentos por direitos civis, ele também é usado para favorecer as causas das economias de livre mercado e para justificar os jogos de poder dos partidos políticos mais fortes.

Contudo, a concepção de democracia é difundida como uma forma de governo político que envolve, conforme palavras de Apple & Beane, "a unanimidade dos governados e a igualdade das oportunidades" (2001, p.16). Ainda segundo suas palavras,

> Aprendemos, por exemplo, que os cidadãos podem participar direta e plenamente de eventos como as eleições, ao mesmo tempo em que são representados em outras questões por aqueles que elegemos para cargos federais e estaduais, assim como para conselhos e comitês que determinam a política educacional local. (Idem)

Percebe-se daí um distanciamento entre a noção de democracia e as instituições sociais que deveriam estar em estado de proximidade com a prática da democracia. Esse distanciamento reflete uma dissonância entre o conceito original de política e o conceito de política veiculado em prol do favorecimento das dinâmicas de classe, ou seja, a política está posta como inacessível à sociedade civil sendo que dela deveria partir na força de sua expressão e de seus movimentos.

A partir do momento em que a escola se configura como lócus de ação objetiva do sujeito, esse distanciamento tende a diminuir. Para isso, porém, a escola necessita colocar-se no seio da comunidade, não apenas geograficamente, nem burocraticamente, mas, sobretudo,

[3] Ver BARROSO, J. 1996. *O estudo da escola.* Porto: Porto Editora.

requer, de fato, da participação democrática dos envolvidos em seus processos, em seus trabalhos e isso tem início quando se pensa a atividade educativa como um todo capaz de trabalhar em prol da emancipação humana, da formação de sujeitos *da* realidade e não *à* realidade.

As escolas democráticas, cujas narrativas são trazidas por Apple & Beane (2001),

> ... pretendem ser espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica das políticas e programas escolares para si e para os jovens. (p.18)

O envolvimento com o conceito de democracia e o comprometimento em dar vida a ela está associado a uma realidade de lutas e de um posicionamento diante do mundo. Tendo isso em mente, o trabalho dos educadores para a prática da democracia requer antes que qualquer outra coisa, um posicionamento crítico. Acerca da estrutura de uma escola democrática, estas são marcadas pela participação geral em todas as questões que envolvem o funcionamento da escola, tanto as administrativas como a elaboração de políticas. Este é, portanto, o conceito central do qual nos apropriamos para esta análise, pois, tendo em vista que a participação geral é marca de uma escola democrática, ele requer que se proceda o envolvimento da comunidade que permeia a escola desde o momento do planejamento. Isso significa que é necessário abrir as portas da instituição e conhecer as expectativas que seus frequentadores têm daquilo que a escola tem a oferecer.

Todavia, na visão de Apple & Beane (2001) a existência de escolas democráticas também possui implicações quanto à abertura à participação, pois, dado seu caráter comunitário, a abertura ao direito "à palavra" (p.22) trás à tona vários pontos de vista que nem sempre podem convergir uns com outros. Nesse sentido, o equilíbrio de interesses em prol de finalidades que atendam a todos deve ser um aspecto central nos debates que surgirem, ou ainda

> ... a democracia não é apenas uma teoria de interesse pessoal que dá às pessoas permissão para tentar realizar suas próprias metas a expensas dos outros; o bem comum é uma característica central da democracia. Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição. As pessoas vêem seus interesses nos outros são tomadas providencias no sentido de encorajar os jovens a melhorarem a vida da comunidade ajudando os outros. (APPLE & BEANE, 2001, p.22,23)

Este ponto traduz bem a concepção dos autores acerca do real sentido das escolas democráticas. A respeito de seus objetivos, estas escolas defendem a formação de grupos heterogêneos de modo que todos se constituam com igualdade de condições de acesso, permanência e participação e combatem "o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e outras desigualdades flagrantes na escola e na sociedade" (Idem, p.24).

A relação entre o que expõem Apple & Beane (2001) e a análise aqui realizada diz respeito ao envolvimento da comunidade extra escolar e a previsão disso no documento que consubstancia o Projeto Pedagógico da escola. Apesar de reconhecerem a confusão em torno do significado de democracia, Apple & Beane (2001) esperam que o ideal de "Escolas Democráticas", aquele que inebria seus envolvidos de modo a trazê-los não apenas fisicamente, mas seus valores, expectativas e saberes para dentro da escola. Ou ainda, que o trabalho da escola transpasse seus muros. A maneira como se espera que isso apareça no documento do Projeto Pedagógico, todavia, é por meio de uma caracterização da comunidade escolar, de modo a demonstrar que a escola tem conhecimento daqueles que a freqüentam e que seu diagnóstico coincide com a realidade que rege tal instituição.

1.2.4 O TRATO DO CONHECIMENTO E AS EXPECTATIVAS SOCIAIS

Até aqui é possível perceber que apesar de serem autores distintos, Gimeno Sacristán, Michael Young e Michael W. Apple & James Beane direcionam seus olhares a um ponto em comum: a importância do papel da escola com o envolvimento de todos os seus atores na formulação de um currículo pautado no bem comum de maneira elaborada e preocupada com a realidade em que se atua. Isso expressa a consonância entre as concepções dos mesmos e a análise de um documento – o Projeto Pedagógico – que é a expressão de como a escola lida com todos esses aspectos do complexo processo de elaboração do planejamento escolar. Seja pela defesa da participação do grupo escolar e extra-escolar (a comunidade) no levantamento dos conteúdos que atendam a todos, conforme destaca Gimeno Sacristán (1998), seja no papel da escola de promover a diferenciação do conhecimento não-escolar para o conhecimento escolar, conforme afirma Young (2001) ou na preocupação em estruturar escolas democráticas, cujo currículo seja condizente com a heterogeneidade de seu público alvo, a fim de promover o desenvolvimento equitativo de todos os seus frequentadores é notável que todas essas concepções requeiram algo em comum. Que é indispensável conhecer o exterior da escola, aquilo que a geriu, ou seja, o espaço genitor da escola, a comunidade na qual ela nasceu e quem a freqüenta, quem vem até ela para construir-se e ao mundo. Esses são os

elementos que permeiam os conceitos de todos os autores aqui referendados, de modo que a emancipação do sujeito deve ser pensada conforme a realidade concreta que os mesmos apresentam.

Esses dados associados aos das pesquisas supramencionadas permitiram observar que a atenção dada à elaboração dos Projetos Pedagógicos apesar de terem sido realizadas em regiões variadas do Brasil seguem uma mesma linha de análise, baseada em elementos semelhantes, mas que não destacam peculiaridades das regiões em que ocorreram. Devido a isso, considerou-se que o estudo sobre as características específicas de determinadas regiões da cidade relevante para verificar se de fato existem relações dessas características com a elaboração das Propostas Pedagógicas de escolas da rede pública bem como na execução destas ou se tais propostas são simplesmente uma tarefa a ser cumprida fria e incalculadamente conforme os documentos de seus PPs.

1.3 UM DELINEAR DA REALIDADE PAUTADO EM NÚMEROS

Considerando isso e baseada na preocupação com o papel expresso no Projeto Pedagógico da escola, é que esta pesquisa destinou-se a verificar se seus objetivos condizem com a realidade que as permeia. Tal ideia remete aos dados da pesquisa realizada por Sposati (1996). Trata-se de um estudo sobre as diferentes regiões da cidade de São Paulo, que contou com a composição de índices de inclusão/exclusão social baseados em mapas regionais e dados de variáveis entre as regiões, as quais a autora afirma interferirem em cada realidade específica.

Segundo Sposati (1996), a cidade de São Paulo apresenta uma imagem chocante de desigualdade. Ao mesmo tempo que se apresenta como abrigo de bairros ajardinados e bonitos, bons hospitais e excelentes centros de ensino, convive com a privação e o sofrimento humano, cuja população carente encontra-se em situação de abandono. Seguindo esse raciocínio, o *Mapa da Inclusão/Exclusão Social da Cidade de São Paulo* foi elaborado como ferramenta de transformação, ou seja, com o objetivo de conhecer para transformar o modo de viver que produz e reproduz a concentração de riqueza, cultura e poder.

Os índices de exclusão foram feitos com base nos 96 distritos da cidade de São Paulo, divisão incorporada pela legislação municipal desde 1990. A construção do *Mapa* foi embasada em quatro campos conceituais, a conhecer: autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e equidade. Cada um desses campos constituiu índex e indicadores

entre inclusão e exclusão social, visto que compreender a exclusão social implica o entendimento ampliado da inclusão. Considere-se que Sposati (1996) entende por exclusão social a impossibilidade de partilhar da sociedade, o que leva à vivência da privação e do abandono, processo múltiplo explicado por várias situações de privação da autonomia, do desenvolvimento humano, da qualidade de vida e da equidade, concepção essa que tomarei como fundamento toda vez que mencionarmos o termo exclusão no decorrer do trabalho.

Apoiado em linguagem numérica e estatística, cartográfica e analítica o *Mapa* conta com levantamentos de fontes de dados numéricos e de campo a fim de construir os indicadores e índices que compõem a classificação dos 96 distritos por ele abrangidos. Nesse passo, o *Mapa* produz dados territorializados sobre a cidade de São Paulo, ilustrando os contrastes e as discrepâncias da cidade (SPOSATI, 1996, p.19).

Dentre os índices encontrados, as diferenças de bairros observadas são comprovadas pelos dados do Mapa, porém, não encontrei referências a diferenças dentro de uma mesma região – ou distrito -, em bairros vizinhos, por exemplo. Com base nisso, a análise que aqui vislumbro abrange um afunilamento que contemple o estudo de projetos de escolas dentro de um mesmo distrito, porém de subdistritos vizinhos a fim de verificar se há variações entre escolas da mesma localidade. Para tanto, os dados referentes aos distritos de Jaçanã e Tucuruvi foram organizados em uma tabela contendo os índices levantados no trabalho de Sposati (2000) de modo a elencar aqueles que caracterizam a região selecionada e permitem o traçado de um panorama da realidade da região estudada. Tal tabela[4] foi interpretada e pode ser encontrada mais adiante, no item pertinente à caracterização dos bairros das escolas em questão.

No *Mapa* os índices apontam para diferenças entre as regiões da cidade, as quais se mostram com nitidez por envolverem variedades de índices de exclusão interdistritais. Todavia, o *Mapa* também traz dados que apontam limiares entre inclusão e exclusão, variando entre a maior inclusão e o extremo da exclusão (SPOSATI, 1996). É o caso de distritos como Jaçanã e Tucuruvi ou Vila Maria e Vila Guilherme, por exemplo, que apesar de serem vizinhos apresentam tais variações. Entretanto, não foram encontradas no *Mapa* variações dentro de um mesmo distrito, portanto, supondo que todas as escolas dentro do distrito de Jaçanã, por exemplo, possuíam a mesma realidade e cujas comunidades ao redor de suas escolas têm um público com as mesmas necessidades, a análise aqui proposta foi feita de maneira a verificar as variações entre os Projetos Pedagógicos de duas escolas dentro do perímetro entre Jaçanã e Tucuruvi.

[4] A Tabela 2.1 pode ser encontrada no capítulo 2, item 2.2

Para elaboração da Tabela 2.1, foram considerados os dados coletados e organizados no *Mapa*, porém, alguns números precisaram ser considerados em relação aos Índices com os quais Sposati (2000) trabalha no decorrer de seu trabalho. Para leitura da Tabela 2.1, considerou-se a metodologia utilizada por Sposati (2000), que abrangeu a análise do movimento de algumas variáveis que permitiram analisar a dinâmica social e a qualidade ambiental das regiões em destaque.

Portanto, o material elaborado por Sposati (2000) acrescentou à versão anterior do Mapa o Índice de Movimento (IMV), o qual "mede o incremento/redução da incidência territorial dos índices e das variáveis" (p.06) que caracterizam os Distritos da Cidade de São Paulo. Como mencionado em relação ao *Mapa da Exclusão/Inclusão Social* elaborado em 1996, a atualização do referido material corrobora sua finalidade enquanto "metodologia de análise geo-espacial de dados e produção de índices intra-urbanos sobre a exclusão/inclusão social e a discrepância territorial da qualidade de vida" (p.07).

Com sua proposta, o *Mapa* visa permitir uma análise crítica das condições sociais e, com isso, viabilizar a concretização de uma sociedade melhor. Para isso, apresenta-se como uma ferramenta contra o modo de pensar que considera o mercado o centro paradigmático da realidade humana e que, por sua vez, corrobora o caráter estrutural da exclusão social. Esta "medida crítica" que é o Mapa considera a exclusão mais do que pobreza, e é essa concepção que adotei aqui nesta pesquisa, haja vista o caráter vexatório que a própria lógica mercadológica instituiu nas mentes contemporâneas. Conforme as palavras de Sposati (2000),

> a metodologia construída para o Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo, se propõe ousadamente a criar uma outra lógica. Mede a distância vivida pela população de um padrão básico de vida e, ao mesmo tempo, insere esse padrão dentre as melhores e piores situações detectadas em um território (p.10)

Analisando suas palavras, é possível verificar que os itens considerados por Sposati (2000) quando do levantamento de seus dados, configuram os critérios que a mesma considerou quando da realização de seu trabalho. Com base nisso, a Tabela 2.1 foi construída tomando como parâmetro as características consideradas relevantes para traçar um perfil dos distritos que aqui foram selecionadas – Jaçanã e Tucuruvi – e que são formados de acordo com a população que os compõem.

Deste modo, os índices mencionados na Tabela 2.1, assim como o Índice de Desenvolvimento Humano (**IDH**) colocam em escala as melhores e as piores condições de

vida detectadas, considerando os distritos como parte da análise e não apenas como denominação territorial.

Vale salientar que por ser esta uma pesquisa qualitativa, se eu adentrasse mais na questão dos dados trazidos por Sposati (2000), estaria correndo o risco de tornar minha análise quantitativa. Sendo assim, a fim de não perder o enfoque metodológico ao qual me dispus foi que considerei os números de mais clara visualização e consideração quando da caracterização dos distritos em questão.

Sendo assim, se é possível que ocorram variações dentro de uma mesma região da cidade, ou seja, dentro de um conjunto próximo de distritos com índices de exclusão parecidos, ainda assim é possível que as escolas que aí se concentram possuam conjuntos de variedades de desenvolvimento humano, índices que abrangem a escolarização dos indivíduos dessas regiões bem como a possibilidade de todos os cidadãos desenvolverem seu potencial sem sofrimento, usufruindo coletivamente de elevados graus da capacidade humana. É nesse ponto que o trabalho realizado por Sposati (1996) oferece índices que permitem analisar se o diagnóstico presente no Projeto Pedagógico condiz com o mapeamento feito e com os dados coletados nas Subprefeituras que abrangem as escolas aqui estudadas. Não se espera com isso que as escolas tenham tomado o mapeamento social realizado pela autora como referencial para a estruturação de seus projetos, mas que de alguma maneira apareça uma caracterização da comunidade atendida pelas escolas A e B.

Para análise dos documentos, todavia, considere-se o que Saviani (1976) chama atenção com respeito à mensagem além do texto escrito, ou seja, a análise não deve se esgotar na definição explícita de objetivos, pois estes se insinuam em diferentes partes do texto. Isso quer dizer que o objetivo declarado nem sempre condiz com a lógica que o texto segue. Daí há riscos em analisar os objetivos ao pé da letra, o que requer que a análise do contexto de surgimento do texto acompanhe a lógica de sua elaboração. Atentando aos critérios para análise de um texto legal, Saviani não apenas refere-se ao valor de se ler as entrelinhas de um texto legal, mas a qualquer tipo de texto. Segundo o autor "Para entendermos todo o seu significado, precisamos passar ao processo, isto é, ao modo como se produziu o produto." (1976, p.189). Seguindo essa linha, o autor se refere ao espírito da lei, haja vista a compreensão da *doutrina* que o texto transmite

1.4 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO – CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA ELABORAÇÃO

Se negar ao homem o direito de se educar seria uma violência contra seu direito de homem (ALBUQUERQUE, 2005), então ao identificar esses índices díspares de desenvolvimento humano a pesquisa de Sposati (1996) revela que tal violência ocorre e em locais diversos, cujas realidades expressam uma exclusão. A exclusão, porém, não ocorre se não houver uma situação de inclusão, ou seja, só há parâmetro de comparação entre situações de exclusão se houver comprovadamente um esquema que seja inclusivo (mesmo que em local diverso) e foi esse contrapeso que me levou a verificar como os Projetos Pedagógicos dialogam com a realidade.

Como então, cada escola lida com sua realidade específica, ou ainda, qual o diagnóstico que cada escola faz do contexto em que está inserida de modo que sua intenção em relação a ele seja expressa por meio da Proposta Pedagógica que ela deve formular são elementos que analisei quando da leitura dos Projetos Pedagógicos. Isso porque ele é o meio pelo qual a escola expressa a relação com o contexto em que está inserida e da qual é participante. A expressão dessas reflexões deve estar contida no Projeto Pedagógico. Deixemos claro, porém, que a escola sozinha não efetiva transformações, mas o que ela faz para aplicar sua intencionalidade exerce influência sobre o contexto de sua posição dentro da sociedade. Como a escola conhece o contexto, isto é, o diagnóstico da escola sobre sua comunidade compõe a análise sobre o cenário em que os Projetos Pedagógicos são elaborados.

Tal diagnóstico está inebriado por uma compreensão objetiva da realidade escolar, dentro da qual há também uma percepção subjetiva dos elementos que a compõem. Para compreendê-la de fato, entretanto, faz-se necessário o esforço da ação e da reflexão, a fim de que a tomada de decisões e as operacionalizações sejam viabilizadas levando a uma organização coerente do trabalho (ALBUQUERQUE, 2005). Segundo a autora:

> O diagnóstico inclui a investigação da escola em todas as suas dimensões: história, alunos, comunidade, sociedade, recursos físicos, materiais, financeiros, humanos, problemas pedagógicos, legislação, políticas educacionais públicas, demandas internas (o que a escola tem condições de resolver com suas próprias forças), demandas externas (o que, para ser resolvido, exige parcerias da escola com outros órgãos), crenças, valores, filosofia educacional da escola e de cada um dos educadores. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 60, 61)

Em suma, o Projeto Pedagógico da escola deve ser elaborado não apenas porque assim determina a nova LDB 9.394/96, mas sobretudo, conforme afirma Albuquerque (2005), deve ser uma decisão que considere a dimensão político-educativa do projeto. É a isso que está atrelada a autonomia relativa da escola e por meio da qual é possível enfrentar os desafios do contexto em que o Projeto Pedagógico foi elaborado. A Proposta Pedagógica é um documento que deve existir em todas as instituições de ensino da Educação Básica, cujo objetivo é nortear as ações da escola, construindo sua identidade e representando a intenção do fazer pedagógico (OLIVEIRA, 2007).

Segundo Azanha (2006), a importância da autonomia da escola se dá na hora de exercer a tarefa educativa. Isso porque considera que se não for dessa maneira, a autonomia se reduzirá em questão regimental e um "regimento escolar é apenas uma condição administrativa para as tarefas essenciais da escola, entendidas como a elaboração e execução de um Projeto Pedagógico." (p.92)

Conforme apresentado por esse autor, a questão da autonomia escolar vinculada legalmente à elaboração do Projeto Pedagógico aparece pela primeira vez na nova LDB 9.394/96. O reconhecimento da necessidade de que cada escola possua e exerça autonomia na tomada de decisões pedagógicas remete ao artigo 3º dessa mesma lei, que em seu inciso III destaca o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" como princípio da Educação nacional, elemento destacado pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988, mas que nem sempre é levado em consideração (p.93).

O autor também toca em um ponto nevrálgico no que diz respeito à autonomia da escola ao discorrer sobre o Projeto Pedagógico na escola pública, isto é, "as interferências dos órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar" (idem). O problema se deve à instituição de um padrão de conduta na elaboração da Proposta Pedagógica das escolas cujos contextos são distintos entre si. Essa padronização criada para regulamentar o cumprimento de tarefas por parte da escola leva a conseqüências devastadoras para o panorama educacional, haja vista que as escolas

> sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição "escola pública" [grifo do autor] é uma diversidade, e não é uma unidade (AZANHA, 2006, p. 95)

Ou seja, a autonomia dos estabelecimentos de ensino fica adormecida devido à necessidade que os órgãos superiores têm de regulamentar a elaboração do Projeto

Pedagógico criando um padrão burocrático. Nesse sentido as contribuições de Azanha (2006) vêm a corroborar as marcas até então observadas nos trabalhos levantados, o que reitera a importância da presente pesquisa, cujo objetivo diferenciado das demais levará em consideração o diálogo estabelecido entre a elaboração do Projeto Pedagógico da escola pública de Educação Básica e as características regionais de escolas diferentes a ponto de verificar como essas exigências legais interferem e adormecem a autonomia da escola na tomada de atitudes a favor da tarefa educativa.

Dialogando com essa concepção, Warde (1992) faz algumas *considerações sobre a autonomia da escola*. Reiterando a concepção de Azanha de que "a autonomia da escola é algo que se põe com relação à liberdade de formular e executar um projeto educativo" (AZANHA, 1987 *apud* WARDE, 1992, p. 85), Warde (1992) destaca dois elementos que julga necessários à realização da autonomia das escolas públicas, a saber, a "definição do conceito" e a "descrição das condições impeditivas de sua realização". Não obstante, a autora reconhece a ausência de condições para tal realização. Vale atentar ao fato de que esses dados remetem do final da década de 1980 e início da de 1990 e, amiúde as mudanças no âmbito legal e social dos últimos anos, o panorama de uma série de obstáculos à realização da autonomia da escola permanece no cenário atual. Nas palavras da autora

> ... do ponto de vista formal, não há nada de novo em se afirmar que a autonomia da Escola é estratégia necessária para a qualificação do ensino; que ela implica liberdade da Escola para decidir e agir; que, em última instância, autonomia é o direito que a Escola tem de elaborar seu projeto educacional, executá-lo mediante recursos disponíveis, avaliá-lo e revê-lo quando e se necessário. (WARDE, 1992, p. 92).

Nesse trilhar vale destacar que apesar de as discussões sobre autonomia não serem novas por ser esse um problema que remete aos últimos quinze anos do século XX, os efeitos causados pela contradição entre as propostas das Políticas Públicas em Educação na cidade de São Paulo e a realidade de sua aplicação merecem atenção no que tange ao atendimento das necessidades peculiares do público da escola pública de Educação Básica.

Ainda acerca da questão da autonomia e da vinculação legal entre esse conceito e a elaboração de Propostas Pedagógicas, a Revista do Projeto Pedagógico do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO, 2009) considera que "... a Proposta Pedagógica e o planejamento são as bases do sucesso escolar. E o planejamento, o fundamento de toda ação educativa" (p. 7). Porém, ressaltando as considerações feitas por Azanha (2006), se o plano é uma obrigação legal imposta por lei

federal e se a escola tem [ou deveria ter] autonomia para elaborar e executar seu Projeto Pedagógico, até que ponto a autonomia da escola e as imposições regulamentadoras convergem em prol da construção de Propostas Pedagógicas coerentes com a realidade local da escola de Educação Básica é uma questão a ser discutida.

Desse modo, com o apoio dos dados trazidos por Sposati (2000) e pelas informações previamente descritas nas obras supramencionadas, justifico minha intenção de afunilar alguns dados díspares de exclusão, verificando as relações que cada escola selecionada mantém com a realidade social em que está inserida, atuando para a exclusão ou para a inclusão de sua comunidade, conforme o que prevê seu Projeto Pedagógico.

De acordo com o que aponta a Revista do Projeto Pedagógico (UDEMO, 2010), a construção do Projeto Pedagógico de cada escola representa a possibilidade de avançar na qualidade de ensino de toda a rede de ensino. Isso porque é durante a construção da Proposta Pedagógica que se reflete acerca das reais necessidades da escola como um todo, se abrindo novas portas com ações voltadas a metas pré-estabelecidas (p.14). Desse modo, as ações desenvolvidas se convertem em práticas, no sentido descrito por Gimeno Sacristán (1999), na qual o mesmo denomina *prática da Educação* à cultura compartilhada constituída por um conjunto de ações baseadas em saberes sobre cuidado e ensino na direção de outros (p.73). Ainda segundo Gimeno Sacristán (1999), "a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade." (p.73). Em outras palavras, o conjunto de ações pensadas constitui uma prática. Esta última por sua vez, quando continuamente desenvolvida consolida uma cultura. Dentro de uma instituição de ensino, as ações educativas requerem reconhecimento de valor a fim de que se estruture uma *prática de ensino*, ou ainda "toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa." (p.74)

Não obstante, o Projeto Político Pedagógico é entendido por Veiga (1995) como a organização do trabalho da escola em sua globalidade. A autora o define como uma ação intencional que possui um sentido explícito. Afirma que o mesmo é político por estar comprometido com o desenvolvimento sociopolítico e com a formação do cidadão para determinado tipo de sociedade. Segundo ela,

> Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se 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, que "não é descritiva ou constatativa, mas é

> constitutiva" [grifo da autora]. (MARQUES 1990, p. 23 *apud* VEIGA, 1995, p. 13)

Com base nisso, ao me referir à Proposta Pedagógica da escola usarei o termo "Projeto Pedagógico" por acreditar que o mesmo está imbuído de um sentido político, uma vez que todo Projeto Pedagógico é também um projeto político e não requer essa redundância, pois a mesma não é garantia de que esse conceito seja incorporado. Dessa maneira opto por me referir ao Projeto Pedagógico concebendo seu compromisso político com a escola e com a sociedade e o sentido indissociável, conforme afirma Veiga (1995), entre político e pedagógico.

Tendo o Projeto Pedagógico a função de organização do trabalho pedagógico da escola e, considerando seu viés político, ele é mais do que um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Para Veiga (1995), o projeto não é algo construído, arquivado ou para o mero encaminhamento às autoridades educacionais como cumprimento de funções burocráticas, mas sim algo a ser construído e vivenciado o tempo todo e por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Outro fator relevante a destacar é que, segundo a autora reforça,

> ... a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade (VEIGA, 1995, p.15)

Nesse sentido, a luta da escola reflete uma concepção centralizada, como se a realidade de uma escola fosse a realidade das escolas como um todo. Chamo atenção a esse detalhe, pois considero importante atentar à estrutura de elaboração do Projeto Pedagógico submetida a um padrão, considerando a concepção de Veiga (1995) de que o Projeto Pedagógico da escola deve ser organizado na sua globalidade.

A meu ver, tal globalidade representa a totalidade não apenas da escola como espaço único de trabalho pedagógico, mas como algo que perpassa os muros da mesma e conta com uma realidade mais ampla a ser considerada quando de sua organização. A amplitude dessa realidade, porém, se concentra em aspectos regionais dentro dos quais cada escola está localizada e os quais devem ser destacados no diagnóstico e na organização do trabalho pedagógico. Digo isso com base no conceito de escola destacado por Canário (1996) que a entende como um objeto sociológico composto por ações desenvolvidas por atores sociais, ações essas articuladas e estruturadas conforme sua realidade. (p.127). Além disso, a questão

central do autor sobre as investigações sobre a escola como um objeto de estudo, é de que a mesma seja encarada como uma totalidade, o que não significa, porém, que se deva estudar a totalidade da escola, tarefa impossível dado que nenhum segmento do real é suscetível de uma abordagem exaustiva. (Idem, p. 131, 132)

O Projeto Pedagógico tem que possuir, conforme salienta Veiga (1995), alguns princípios norteadores para sua elaboração. Segundo o entendimento da autora tais princípios devem ter sua operacionalização garantida nas estruturas escolares, já que sua presença na legislação representa uma coisa, ao passo que sua aplicabilidade na dinâmica real da escola é outra coisa bem diferente. Dentre tais princípios estão a *igualdade* de condições para acesso e permanência na escola, *qualidade* para todos, o princípio da *gestão democrática* previsto pela Constituição Federal vigente e a *liberdade* associada à ideia de autonomia e a *valorização do magistério* como elemento central na discussão sobre o Projeto Pedagógico. A consideração desses princípios é fundamental à garantia de um aperfeiçoamento profissional permanente com a valorização da experiência dos professores, porém, a tomada de consciência sobre esses princípios norteadores do Projeto Pedagógico não está limitada à aceitação da atual organização da escola, uma vez que essa inibe a participação de educadores, funcionários, alunos e comunidade no processo de gestão (VEIGA, 1995, p.21).

Como já dito anteriormente, na concepção de Veiga (1995), o Projeto Pedagógico é a organização do próprio trabalho pedagógico da escola. Sendo assim, na discussão e na construção do Projeto Pedagógico a autora aponta alguns elementos relevantes à sua organização, dentre os quais estão:

1) As **finalidades da escola**, entendidas como os efeitos pretendidos e almejados, os quais devem ser entendidos e conhecidos pelos educadores a fim de que se reflita sobre a ação educativa desenvolvida pela escola conforme [ou não] os objetivos que ela define. As questões levantadas devem gerar respostas condizentes com o que a escola pretende, assim como quais finalidades requerem maior reforço ou quais estão relegadas, e esses são elementos a serem decididos coletivamente dentro da escola. Quanto a essa ação, ela reflete a ideia de autonomia e a tarefa reflexiva sobre a intencionalidade do fazer pedagógico, o qual deve convergir com a formação da identidade da escola.
2) A **estrutura organizacional** da escola está disposta em dois tipos básicos, administrativo e pedagógico. Enquanto o primeiro tipo assegura a gestão dos recursos humanos, físicos e financeiros, o segundo tipo de estrutura refere-se às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Desse

modo, a compreensão da estrutura organizacional da escola está atrelada à indagação sobre suas características, conflitos e pólos de poder. Sua estrutura burocrática, porém, conduz a uma fragmentação do trabalho pedagógico, bem como a um controle hierárquico que enfatiza veementemente os aspectos do tempo, da ordem e da disciplina, os quais estão interrelacionados.

3) O **currículo**, conforme afirma Veiga (1995), refere-se à organização do conhecimento escolar, este último dinâmico, uma vez que ele é ao mesmo tempo processo e produto. A organização curricular, portanto, deve considerar alguns pontos colocados por essa autora tais como de que o currículo não é um instrumento neutro, ele passa ideologia e expressa uma cultura a qual deve ser sabida pelo conhecimento escolar. Além disso, o currículo não pode ser separado do contexto social, visto sua determinação culturalmente constituída e sua situação historicamente construída. Dessa maneira, a organização curricular a ser adotada pela escola deve atender ao conceito de *currículo integração* em torno de uma ideia integradora, conforme a autora afirma baseada na teoria de Bernstein (1989), referencial diferente, porém não ignorado, do que seguirei nesse trabalho. Por fim, outro ponto destacado pela autora é sobre a questão do controle social, haja vista que o currículo formal implica controle. Esse controle social é, por outra via, instrumentalizado pelo currículo oculto, o qual transmite mensagens de normas e valores dominantes no decorrer das rotinas escolares.
4) O **tempo escolar**, um dos elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico, é ordenado pelo calendário escolar e prevê a segmentação dos dias letivos, o que permite a organização do currículo em períodos fixos de tempo. Além disso, o tempo é utilizado pelo controle hierárquico para coordenar o trabalho pedagógico. A qualidade deste último, entretanto, está atrelada à reformulação do tempo da escola, a fim de que se estabeleçam períodos de estudo e reflexão dos educadores, tornando a escola uma instância forte de Educação continuada.
5) O **processo de decisão** é entendido pela autora como os procedimentos formalizados das relações hierárquicas de mando e submissão. Entretanto, considera que para que a estrutura administrativa da escola esteja adequada à realização dos objetivos educacionais, ela deve ser organizada de modo que permita a participação de todos nos processos de decisão, haja vista os interesses da população. Para que isso ocorra, todavia, devem ser criados mecanismos que

estimulem tal participação, assim, por meio da revisão das atribuições específicas e gerais da escola esse processo pode ser mais ou menos adequado às idiossincrasias regionais com as quais cada escola se depara.

6) As **relações de trabalho**, portanto, devem estar assentadas sobre atitudes de "solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico." (VEIGA, 1995, p.31). De acordo com a visão da autora, esse movimento denota um confronto de interesses no interior da escola. Esse movimento origina os conflitos, os quais por sua vez, permitem a construção de novas formas de relações de trabalho, ou seja, confrontos de interesses podem contribuir para mudanças em prol de uma melhor organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico.
7) A **avaliação** por sua vez é um instrumento poderoso no que diz respeito a reflexão baseada em dados concretos da escola e sobre como a mesma coloca seu Projeto Pedagógico em ação. A avaliação do Projeto Pedagógico aponta com uma visão crítica, como a realidade escolar é e compreende suas necessidades, seus problemas e suas possíveis causas, assim como também permite o esforço de propor alternativas coletivamente. A avaliação crítica, reflexiva, oferece possibilidades de pensar o Projeto Pedagógico por uma visão global, que não ignore os aspectos políticos e sociais que o permeiam. Nessa perspectiva, Veiga (1995) acredita que a avaliação é um ato dinâmico que subsidia o Projeto Pedagógico direcionando as ações dos educadores e dos educandos e envolve três momentos, a saber, "a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva." (p.32). Com isso é possível concluir que a avaliação não está propriamente situada no término do desenvolvimento do Projeto Pedagógico, mas no seu decorrer, em todos os momentos em que ele é pensado a avaliação se faz prioritária, visto que pontua o diagnóstico para a (re)elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola, atuando como instrumento de democracia, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de apropriação de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e frutos de tal processo.

2. A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

2.1 O PERCURSO DA COLETA DE DADOS

A análise de Projetos Pedagógicos foi realizada na rede pública municipal de Educação Básica de São Paulo, pois concebo que o ensino obrigatório exerce forte influência sobre os indivíduos por ele atendidos. Portanto, foram analisados os Projetos Pedagógicos de duas escolas de bairros vizinhos na zona norte de São Paulo, de modo a observar as peculiaridades da Proposta Pedagógica de cada uma e o compromisso expresso na redação do Projeto Pedagógico com respeito às características da comunidade onde se instala. A escolha das escolas foi feita com base no critério de localização dentro de cada bairro e buscou perceber diferenças e similaridades entre seus Projetos Pedagógicos para o atendimento de seu público alvo específico. Para isto, Sposati (2000) contribuiu para a visão da realidade social específica das escolas focalizadas, no que o Mapa da Inclusão/Exclusão Social da cidade de São Paulo organizado pela autora foi uma das ferramentas, senão a principal delas, com a qual contei para realizar minha pesquisa.

Nesse passo, após realizar contato com as escolas, realizei a descrição do bairro onde as mesmas estão localizadas conforme os dados trazidos por Sposati (2000) de modo a verificar quais os índices das comunidades em questão, ou seja, os dados trazidos pela autora serviram para caracterizar a população da região em que as escolas estão inseridas. Em seguida a essa etapa, foi feita a leitura do documento do Projeto Pedagógico, cuja análise foi realizada com base em eixos de análise estabelecidos com apoio dos teóricos estudados, As categorias Elaboração do Projeto, Diagnóstico, Demandas, Prioridades e Avaliação foram utilizadas para a construção de um roteiro de coleta de dados formulado tomando como referência o modelo de roteiro de análise de documentos usado por Zapparoli (2007), bem como os elementos considerados por Albuquerque (2005), Giovanni (1999), Haydt (1997) e, sobretudo, baseando-me na adaptação do roteiro de uma disciplina de licenciatura de uma das universidades do Brasil[5], já testado anteriormente

Esta pesquisa prestou atenção aos elementos que constituem o Projeto Pedagógico, de modo que após a descrição da escola e de sua comunidade com base no roteiro elaborado[6],

[5] Trata-se de um roteiro de trabalho da disciplina de Prática de Ensino: Estágio Supervisionado, elaborado pela Coordenadoria de Estágios em Educação da Universidade Paulista (UNIP) para os terceiros semestres dos cursos de licenciatura plena, documento datado de 01 de fevereiro de 2008.

[6] Anexo 2 – Roteiro de Coleta de Dados para Análise Documental.

para o que foram considerados os dados trazidos por Sposati (2000) e o roteiro de disciplina de licenciatura supracitado, foi verificado no documento escrito do Projeto Pedagógico a presença de tais dados.

O contato inicial com as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) foi realizado por telefone com os Coordenadores Pedagógicos (CP) das mesmas e assim marcado dia e horário que eu pudesse ir até elas conversar pessoalmente e então coletar os dados. Foram selecionadas duas escolas na Zona Norte de São Paulo, as quais, em um primeiro momento não eram as mesmas cujos resultados são apresentados na presente pesquisa.

O processo contou com algumas dificuldades, pois as escolas impunham algumas restrições no acesso ao documento do Projeto Pedagógico. A primeira escola procurada fica situada no distrito de Vila Medeiros. O contato com a coordenação da escola demorou a se efetivar, pois ao telefonar para a escola me deparei com certa relutância em ser recebida pessoalmente. Passado esse período, a coordenadora pedagógica da escola me recebeu e, após apresentação da proposta de pesquisa e da necessidade da coleta de dados, a mesma me mostrou Projetos Pedagógicos referentes aos anos de 2008 e 2009, fragmentos do Projeto Pedagógico de 2010 e algumas partes que compunham o documento do ano de 2011. Com isso fui informada que o Projeto Pedagógico do ano vigente, ou seja, 2011, ainda não estava concluído. O material que a mesma me forneceu constava de Calendário Escolar, Projeto de Recuperação Paralela e Projeto Especial de Ação (PEA), este último referente ao processo de formação de professores em horários coletivos dentro da Unidade Escolar. Portanto, a coleta de dados seria feita apenas dessas partes integrantes do Projeto.

Dadas tais informações a coordenadora me levou até a sala da diretora da escola, a fim de me apresentar para a mesma. Porém, ao conversar com ela a coordenadora foi cobrada em relação a um memorando mencionado do início do ano, ao qual não tive acesso, que orientava que pesquisadores de níveis de mestrado ou doutorado deveriam solicitar um documento específico emitido pela Diretoria de Orientações Técnicas -Pedagógicas (DOT-P) da Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé (DRE-J/T), responsável pela escola.

Ao procurar o órgão supramencionado conversei com a secretária da diretora da DOT-P e fui orientada a encaminhar por email as intenções e finalidades da minha pesquisa juntamente com a Carta de Apresentação cedida pelo Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) ao qual estou vinculada. Como não obtive resposta por email, realizei novo contato telefônico com a DOT-P, quando recebi outra orientação, a de que não seria necessário nenhum documento específico e que eu buscasse entrar em contato com outras

escolas para tentar obter acesso ao Projeto Pedagógico e assim realizar minha coleta de dados, uma vez que, "dependia muito de cada direção de escola", conforme as palavras da secretária que me atendeu.

Segui as orientações devidamente, entretanto, a mesma dificuldade foi encontrada em outras Unidades Escolares, haja vista que por contato telefônico fui informada não menos que quatro vezes, em escolas diferentes, que a mesma não possuía o Projeto Pedagógico disponível, fosse porque o mesmo encontrava-se com a Supervisora de Educação ou ainda por não estar completo. Vale salientar que o processo de coleta de dados teve início em julho de 2011 e ainda em agosto eu continuava insistindo nos contatos com as escolas, encontrando sempre barreiras colocadas por parte de gestores de escolas diferentes.

Após diversas tentativas de acesso ao documento do Projeto Pedagógico de EMEFs da zona norte de São Paulo, consegui ter acesso ao primeiro Projeto em agosto de 2011. Procedendo da mesma maneira, realizei contato telefônico com a EMEF "A" e, em conversa com a coordenadora pedagógica, a mesma marcou para a manhã seguinte minha ida à escola para coletar os dados pertinentes a esta pesquisa.

A pedido das instituições que disponibilizaram seus PPs não mencionei os nomes das escolas nem dos gestores que me receberam, portanto, a primeira escola foi denominada EMEF "A" e à segunda EMEF "B".

A conversa com a coordenadora pedagógica da EMEF "A" foi bastante prática, pois, dada minha presença na escola no dia e hora marcados, obtive acesso imediato ao Projeto Pedagógico, de modo que a leitura investigativa pautada no roteiro pré-estabelecido foi iniciada imediatamente e sem grandes questionamentos por parte da CP.

Já para obter acesso aos dados do segundo Projeto Pedagógico, essa mesma dificuldade perdurou por mais algum tempo. Comecei então, a ampliar o foco de busca para outras escolas, em distritos vizinhos. Insistentemente liguei nas escolas a procura de contato com os gestores a fim de ser recebida pessoalmente e ter a oportunidade de apresentar minha intenção de pesquisa e coleta de dados, bem como o documento de apresentação conferido pelo Programa.

O contato com a EMEF "B" também se deu em agosto de 2011. Foi uma conversa bastante clara e a coordenadora pedagógica não demonstrou grandes resistências em permitir meu acesso ao documento do Projeto Pedagógico. Apenas foi-me solicitado o prazo de um dia para que o diretor fosse consultado sobre o caso e para que a própria CP retornasse o contato me informando da autorização ou não autorização por parte do diretor. Passados dois dias

recebi o retorno e no início de setembro pude realizar a leitura analítica do Projeto Pedagógico da EMEF "B".

Desde já é importante salientar o contexto ao qual tive acesso para realização da leitura do documento, pois alguns aspectos me chamaram atenção, já que de modo muito prático e como minha presença já estava prevista, ao chegar à escola e me apresentar fui prontamente atendida e convidada a realizar a leitura do PP na sala dos professores. Nesse primeiro momento dentro da escola não tive contato direto com a Coordenadora Pedagógica, com quem havia conversado por telefone, porém, uma funcionária da secretaria me entregou o Projeto Pedagógico. Tratava-se de duas grandes pastas-fichário compostas por saquinhos dentro dos quais havia página a página do documento com todas suas partes pertinentes, porém sem numeração de páginas, mas sim de itens (no formato 1; 1.1; 2; 2.1; etc) conforme pode ser visto no Quadro 2.1 (pág.64).

O apoio conferido pelo *Mapa da Inclusão/Exclusão Social da Cidade de São Paulo* (SPOSATI, 2000), foi central neste trabalho, pois permitiu que fossem escolhidas escolas com trabalhos tão diferentes, haja vista as diferenças singulares entre Jaçanã e Tucuruvi. Entretanto, entre os objetivos do *Mapa* não está oferecer dados sobre as escolas especificamente, mas sim sobre suas regiões e a população que a compõe, portanto, não contém informações específicas das escolas em pauta. Devido a isso, foi necessário buscar algumas informações no site da Secretaria Municipal de Educação (SME), onde podem ser encontrados dados pertinentes à caracterização das mesmas, por exemplo, qual a localização considerada pela SME em relação ao distrito onde elas estão localizadas. Digo isso, uma vez que a divisão da cidade de São Paulo em distritos encontrada no *Mapa* não considera seus subdistritos, portanto, foi necessário coletar essa informação precisamente no site do órgão oficial responsável pelas escolas do município de São Paulo onde foi realizada esta pesquisa.

Como o leitor verá a seguir, os dados trazidos por Sposati (2000) que se apresentam em alto grau de relevância para esta pesquisa, dizem respeito às condições sócio-econômicas de cada região, bem como ao grau de instrução das famílias das crianças e adolescentes que são atendidos pelas escolas em foco e aos recursos dos quais cada região dispõe em termos de ensino. Assim, a visualização das disparidades entre as regiões vislumbra diferentes objetivos educacionais, pois, tendo em vista a necessidade peculiar de cada uma delas, as Propostas Pedagógicas de suas escolas serão, por conseqüência, condizentes com isso e, portanto, diferentes entre si. Contudo, tais considerações são feitas tendo como base o pressuposto inicial deste trabalho, que destaca a **hipótese** de que as escolas não são iguais e, portanto, os

Projetos Pedagógicos das mesmas possuem diferenças entre si de modo a trabalhar conforme sua própria realidade.

Vale ressaltar que os dados de Sposati (2000) têm suma importância no que diz respeito ao diagnóstico desta pesquisa tanto para seleção das escolas como para a compreensão da realidade social das regiões onde as mesmas estão localizadas a fim de poder compreender as diferenças reais entre ambas e entre seus planejamentos escolares como veremos adiante.

2.2 A CARACTERIZAÇÃO DOS BAIRROS E DAS ESCOLAS

Para uma melhor visualização, a organização dos dados foi feita da seguinte maneira: no primeiro momento são apresentados os distritos conforme os índices coletados no material de Sposati (2000), em seguida são apresentadas as escolas, caracterizando seus turnos de funcionamento e espaço físico. A seguir está a tabela com a organização inicial dos dados das escolas conforme o roteiro específico da coleta de dados (Anexo 2) e dados fornecidos pelo site da SME.

Antes de adentrar na contextualização geográfica das escolas, entretanto, faz-se necessário elucidar algumas questões que apareceram quando da caracterização necessária para apresentação dos dados. Ao buscar por dados que atualizassem os números trazidos por Sposati (2000), verificou-se não ser possível realizar comparações entre seus dados e os dados trazidos por sites oficiais como o da Prefeitura de São Paulo. Isso porque os dados do site do IBGE referentes ao Censo 2010, e os dados apontados por Sposati (2000) não coincidem, haja vista suas diferentes metodologias e objetivos. Devido a esse motivo, mantive como referência de caracterização dos distritos apenas os dados de Sposati (2000), de modo a evitar a apresentação de dados díspares ou equivocados.

Todavia, vale ressaltar que a divisão da cidade em distritos feita por Sposati (2000), não mostra quais os subdistritos pertencentes a cada um deles. Em consulta ao Censo 2010 realizado pelo IBGE, foi possível acessar mapas interessantes que permitirão ao leitor a compreensão da localização geográfica das escolas. Essa informação é relevante tendo em vista que as escolas aqui apresentadas encontram-se bastante próximas, sendo a distância entre ambas de apenas 850 metros, pois estão dentro de um mesmo subdistrito. Tal **subdistrito**, porém, o de Vila Constança, é dividido e pertence a dois **distritos** diferentes, o de Jaçanã (EMEF "A") e o de Tucuruvi (EMEF "B"). É possível observar respectivamente os

Distritos de Tucuruvi[7] e Jaçanã[8], bem como onde se dá a divisão do subdistrito de Vila Constança[9] nos mapas

Na tabela abaixo veremos em números os índices dos distritos de Tucuruvi e de Jaçanã. Tais índices contribuem para a visualização das disparidades entre ambas as regiões que, apesar de sua proximidade (ver mapas 1 e 2 nos itens 2.2.1 e 2.2.2), possuem grandes diferenças nos índices de caracterização de desenvolvimento humano em cada um dos distritos que abrangem o subdistrito de Vila Constança.

Tabela 2.1: Índices para caracterização dos Distritos.

ITEM	ÍNDICE	JAÇANÃ	TUCURUVI
1	**Área geográfica de abrangência dos Distritos São Paulo / 2000**	7,8km²	9km²
2	**Bairros por Distrito da Cidade de São Paulo**	19	21
3	**Distribuição da População Total 1996**	89.646	101.957
4	**População da Cidade de São Paulo por Distrito (1991-1996)**	0,90% - 0,91%	1,16% - 1,04%
5	**Incremento da população de 7 a 14 anos da Cidade de São Paulo (1991 – 1996)**	13.966 - 13.406 13.00% a 16.00%	14.999 - 12.746 10.00% a 13.00%
6	**Incremento da população de 15 a 24 anos da Cidade de São Paulo (1991 - 1996)**	16.375 - 17.589 19.00% a 21.00%	18.696 - 17.556 17.00% a 19.00%
7	**População de 0 a 18 anos na Cidade de São Paulo 1999**	31.012	28.062
8	**Índice distrital do movimento de incremento/ redução da taxa de emprego na Cidade de SP 1987/1997**	0.21% - 0.31%	0.24% - 0.38%
9	**Índice distrital de exclusão/inclusão social da renda média familiar na Cidade de SP 1996**	R$ 1.439,31	R$ 2.378,70
10	**Índice distrital de exclusão/inclusão social da População de Rua (albergues e logradouros) na Cidade de São Paulo 2000**	9	8
11	**Índice distrital do movimento de incremento/redução de mulheres chefes de família na Cidade de São Paulo (1991 – 1996)**	4.132 – 5.725	6.631 – 7.733

[7] Mapa 1 – Distrito de Jaçanã.
[8] Mapa 2 – Distrito de Tucuruvi.
[9] Anexo 3 – Mapa 3 – Junção das áreas de Jaçanã e Tucuruvi.

12	**Índice distrital de exclusão/inclusão social de cobertura de vagas por creches para crianças de 0 a 3 anos na Cidade de São Paulo (Total de vagas em creches)**	918	769
13	**Indice distrital de exclusão/inclusão social de atenção e Educação infantil de crianças de 4 a 6 anos (Total EMEI)**	3.788	2.004
14	**Indice distrital de exclusão/inclusão social da cobertura de vagas públicas de ensino fundamental na Cidade de São Paulo – 1999 (Nº de matrículas)**	14.315	15.530
15	**Índice distrital de incremento/redução de vagas públicas de ensino fundamental na Cidade de São Paulo (Déficit/Superávit - 1999)**	909	2.784
16	**Indice distrital de exclusão social da incidência de chefes de família sem instrução da cidade de São Paulo – 1996 (Nº de chefes sem instrução)**	1.556 6,73%	1.232 4,21%
17	**Indice distrital de exclusão social de família com 1 a 3 anos de estudo na Cidade de São Paulo – 1996**	3.034 13,13%	2.074 7,09%
18	**Incidência distrital de chefes de família com 4 a 7 anos de estudo na Cidade de São Paulo – 1996**	8.644 37,41%	8.988 30,74%
19	**Índice distrital de exclusão/inclusão social de chefes de família com 8 a 14 anos de estudo na Cidade de São Paulo 1996**	8.022	11.802
20	**Índice distrital de exclusão/inclusão social de chefes de família com 15 ou mais anos de estudo na Cidade de São Paulo – 1996 (nº de chefes)**	1.723	4.825
21	**Índice distrital de incremento/redução de longevidade na Cidade de São Paulo – População com 70 anos ou mais (1991/1996)**	3,28% - 4,30%	4,57% - 6,08%
22	**Índice distrital de homicídio geral entre 1996/1999 na Cidade de São Paulo**	47,98 – 76,39	24,53 – 38,44
23	**Indice de Desenvolvimento Humano (IDH) na Cidade de São Paulo – 2000**	-0,33	0,05

Fonte: Mapa da Exclusão/Inclusão Social 2000 – Dinâmica Social Anos 90 – PUC/SP – INPE – POLIS

Como é possível perceber, foram selecionados 23 índices para caracterização dos distritos, ambos localizados na zona norte de São Paulo e nos quais podem ser encontrados dados que os colocam em posições diferentes apesar de sua proximidade geográfica. Para tornar a leitura mais fluida os índices foram agrupados em diferentes blocos, de modo a interpretar qual o distrito mais favorecido em relação a cada um deles. Estes blocos foram nomeados como: **área geográfica**, **oferta de ensino**, **grau de instrução dos chefes de família** e, **dados gerais complementares**.

Acerca da **área geográfica**, os dados indicam que o distrito de Tucuruvi é maior do que o de Jaçanã, pois enquanto o primeiro conta com uma área de 9 km² composta por 21 subdistritos (ou bairros) e por uma população de 101.957 pessoas, o segundo possui uma área de 7,8 km², onde há 19 subdistritos e uma população de 89.646 pessoas. Tal população está dividida da seguinte maneira conforme suas faixas etárias: Tucuruvi possui 28.062 pessoas entre 0 e 18 anos – idade escolar – ao passo que Jaçanã possui 31.012 pessoas.

Nesse sentido a população em idade escolar que vive em Jaçanã é maior do que a que há em Tucuruvi, portanto, ao nos depararmos com os dados dos itens 5, 14 e 15 é possível verificar que a **oferta de ensino** se dá da seguinte maneira: a relação de vagas para o ensino fundamental em ambos os distritos é maior do que o número de estudantes entre 7 e 14 anos. Isto indica que não faltariam vagas para a população da faixa etária atendida pelo ensino fundamental, uma vez que das 15.530 vagas que indicam a cobertura de vagas públicas na região de Tucuruvi (item 14), 12.746 seriam preenchidas pela população de 7 a 14 anos (item 5). Do mesmo modo, das 14.315 vagas disponíveis em Jaçanã (item 14), 13.406 seriam preenchidas pela população de 7 a 14 anos residente na região (item 5). Se procedermos ao seguinte cálculo: Para **Tucuruvi**, 15.530 vagas (item 14) – 12.746 crianças de 7 a 14 anos (item 5) = 2.784 vagas restantes (item 15); e para **Jaçanã**: 14.315 vagas (item 14) – 13.406 crianças de 7 a 14 anos (item 5) = 909 vagas restantes (item 15), verificar-se-á que esses números mostram que tanto Tucuruvi como Jaçanã possuem um superávit de vagas para ensino fundamental, porém, o superávit presente em Tucuruvi é maior apesar de sua população entre 7 e 14 anos ser ligeiramente menor do que a de Jaçanã. Tais dados podem sugerir tanto um número maior de crianças fora da escola no distrito de Tucuruvi, como também uma oferta maior de vagas em relação a Jaçanã, uma vez que os números aos quais temos acesso dizem respeito à quantidade de pessoas residentes na região e não matriculadas nas escolas de ensino fundamental da mesma.

Ainda sobre a **oferta de ensino**, na Educação infantil os índices apontam para um total de 2004 crianças de 4 a 6 anos (item 13), isto é, em fase pré-escolar (EMEI) no distrito de Tucuruvi. Já em Jaçanã este número é bem maior, alcançando o total de 3.788 crianças. Nas creches, por sua vez, o número total de vagas para atendimento de crianças de 0 a 3 anos (item 12) em Tucuruvi é de 769, enquanto em Jaçanã o total é de 918 vagas. Conforme se vê, Jaçanã possui números maiores que Tucuruvi o que pode favorece a seguinte interpretação: ou em Tucuruvi há menos crianças que precisam de creches por freqüentarem a iniciativa privada ou há mais mulheres que não trabalham, ao passo que em Jaçanã há mais vagas por haver mais mulheres que trabalham fora de casa. Apesar disso, o item 11, aponta o contrário, que

houve um aumento no número de mulheres chefes de família tanto em Tucuruvi, que saltou de 6.631 para 7.733 mulheres, como em Jaçanã, onde o salto foi de 4.132 para 5.725 mulheres chefes de família. O fato de faltarem vagas cruzado com o aumento de mulheres chefes de família denuncia a necessidade de criação de mais vagas para a Educação Infantil.

Outro dado importante que caracteriza o tipo de população encontrada em ambos os distritos diz respeito ao **grau de instrução dos chefes de família.** Neste aspecto a população de Tucuruvi apresenta números mais favoráveis em relação aos apresentados por Jaçanã, sendo que: o número de chefes de família *sem instrução* em Tucuruvi é igual a 1.232 enquanto em Jaçanã é igual a 1.556 (item 16). O número de chefes de família com *1 a 3 anos de estudo* em Tucuruvi é de 2.074 ao passo que em Jaçanã este número equivale a 3.034 pessoas (item 17). Estes números vão aumentando conforme aumenta também o número de anos de estudo dos chefes de família de modo que em Tucuruvi há 8.988 chefes de família com *4 a 7 anos de estudo*, enquanto em Jaçanã este índice é igual a 8.644 pessoas (item 18). O número de chefes de família com *8 a 14 anos de estudo*, por sua vez apresenta uma variação maior entre os distritos, portanto, Tucuruvi possui 11.802 pessoas e Jaçanã possui 8.022 (item 19). Por fim, o item 20, aponta que Tucuruvi possui 4.825 chefes de família com mais de 15 anos de estudo, enquanto em Jaçanã este número não passa de 1.723. Sendo assim, a respeito do grau de instrução dos chefes de família, Tucuruvi apresenta dados que apontam um maior grau de instrução em detrimento de Jaçanã, onde os números só superam os de Tucuruvi no índice referente ao tempo de 1 a 3 anos de estudo. Portanto, Tucuruvi possui chefes de família mais instruídos do que Jaçanã (no que diz respeito ao tempo de instrução).

Por fim, o último bloco montado a respeito dos índices dos distritos em destaque nos fornece **dados gerais complementares** sobre o panorama característico de Tucuruvi e Jaçanã. Conforme pode ser visto nos itens 21, 22 e 23 da Tabela 2.1 ambos os distritos apresentaram um aumento em seus índices de longevidade entre os anos de 1991 e 1996, Tucuruvi (4,57% - 6,08%) e Jaçanã (3,28% - 4,30%), porém, mesmo o menor índice apresentado em Tucuruvi no ano de 1991 já era maior do que o de Jaçanã, portanto, o índice de longevidade apresentado pelo primeiro é maior do que pelo segundo. No mesmo sentido, considerando a taxa de homicídio geral Jaçanã mostra-se com um índice equivalente ao dobro do de Tucuruvi, ou seja, é um bairro que além de possuir baixo índice de instrução, de vagas mesmo em uma região menor do que a de Tucuruvi, Jaçanã é também mais violento.

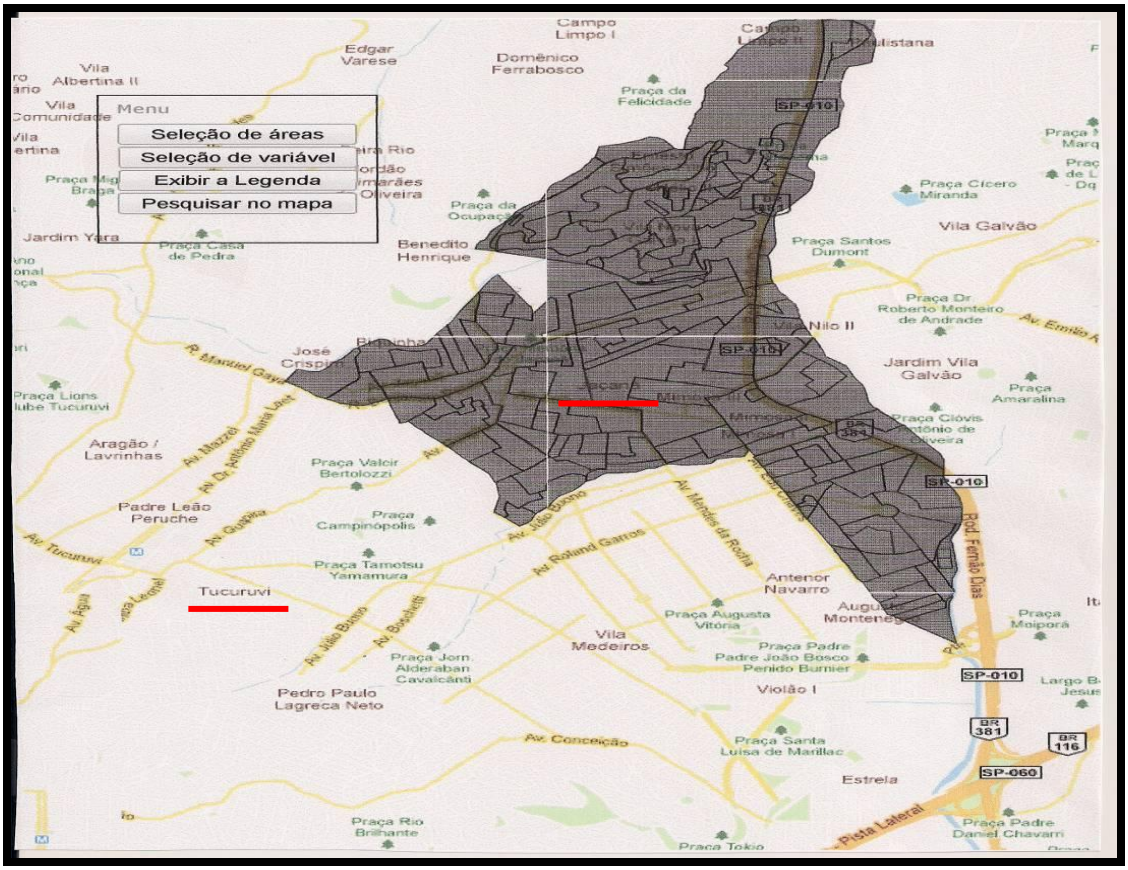
Todos estes dados acabam por justificar o último deles (item 23), no qual Sposati (2000) calculou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das regiões considerando números entre 1,00, que equivale ao máximo da inclusão e -1,00, equivalente ao máximo da

exclusão. Tendo isso em vista Tucuruvi está na escala de 0,05, enquanto Jaçanã está em -0,33. Ou seja, de acordo com os índices apresentados na tabela 2.1, Tucuruvi possui mais qualidade de vida do que Jaçanã, portanto, suas escolas devem condizer com esta realidade apresentando Propostas Pedagógicas coerentes com o mantenimento ou com a melhoria de condições de seus frequentadores. Em outras palavras, o Projeto Pedagógico da escola de Tucuruvi tem que ser ótimo para não piorar a situação do distrito, promovendo bons índices, ao passo que a escola de Jaçanã tem que possuir um PP ainda melhor para promover mudanças em seus índices, não tendo em vista apenas estes números, conforme nos apresentou Sposati (2000), mas, sobretudo, tendo em vista a promoção de melhoria na qualidade de vida de seu público-alvo.

2.2.1 EMEF "A" – JAÇANÃ

A primeira escola visitada para realização da análise documental – EMEF "A" - fica localizada no subdistrito de Vila Constança, pertencente ao distrito de **Jaçanã** conforme consta no Portal da SME (05/09/2011), Zona Norte de São Paulo.

Mapa 1 – Distrito de Jaçanã



Fonte: HTTP://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/?nivel=st, acessado em 07/09/2010

Trata-se de uma escola de ensino fundamental que atende alunos de Ciclo I e Ciclo II, bem como a Educação de Jovens e Adultos. A EMEF "A" funciona em três turnos, sendo dois turnos diurnos (Ciclos I e II) e um turno noturno (EJA – Ciclo II). De acordo com os dados do Portal SME - cuja data de referência é 26/08/2011, a escola possui 853 alunos matriculados, 15 salas de aula[10] e 62 educadores. Conforme consta em seu Projeto Pedagógico, a escola está instalada em um prédio de três andares, e de acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pertence ao distrito de Jaçanã, zona norte de São Paulo.

Segundo Sposati (2000) o distrito de Jaçanã possui uma área de 7,8 km² a qual é composta por 19 subdistritos, ou bairros, conforme denominação do *Mapa*. Em 1996 viviam nessa região 89.646 pessoas o equivalente a 0,91% da população total da cidade de São Paulo, sendo que desse número, 13.406 pessoas possuíam entre 7 e 14 anos, ou seja, 16.00% da população da região e faixa etária condizente com a freqüência ao Ensino Fundamental. Desse total da região de Jaçanã, 17.589 pessoas, ou 21.00% da população local, possuía entre 15 e 24 anos, dado importante quando da consideração que a EMEF "A" atende também a EJA. Entre 0 e 18 anos, por sua vez, o número de habitantes nessa faixa etária no distrito de Jaçanã em 1999, era de 31.012 pessoas.

Com relação ao *Índice distrital do movimento de incremento/redução da taxa de emprego na cidade de São Paulo*, a variação nessa região foi, entre 1987 e 1997, de 0.21% para 0.31%, o que indica um aumento na taxa de emprego na região e a renda média familiar no ano de 1996 em Jaçanã era de R$1.439,31.

Já em 2000, o distrito contava com um índice de exclusão/inclusão social da População de rua – albergues e logradouros – igual a 9. Esse número foi resultado da contagem realizada pela então Secretaria Estadual da Família, Criança e Bem-Estar Social e pela Fabes – Secretaria Municipal da Família e Bem-Estar Social. (SPOSATI, 2000, p.27). Os dados trazidos por Sposati (2000) também apontam que entre 1991 e 1996, o distrito de Jaçanã passou por um aumento no número de mulheres chefes de família, indo de 4.132 para 5.725.

Com relação ao atendimento em creches e pré-escolas e instituições de Ensino Fundamental, os índices de Sposati (2000) mostram que 918 era o número de vagas em creches disponível para crianças entre 0 e 3 anos de idade. Nas EMEIs, entretanto, o número era de 3.788 vagas, entre instituições públicas e privadas. Já a cobertura de vagas públicas de

[10] A informação constante no Projeto Pedagógico é de que a escola possui 13 salas de aula, porém, no site oficial da Secretaria Municipal de Educação a informação é de que a escola possui 15 salas de aula, o que pode se justificar pela declaração de salas de apoio ou de recuperação como salas de aula.

Ensino Fundamental no ano de 1999, era de 14.315 matrículas, o que indica um superávit de 909 vagas em relação às 13.406 crianças e adolescentes residentes no distrito no ano de 1996.

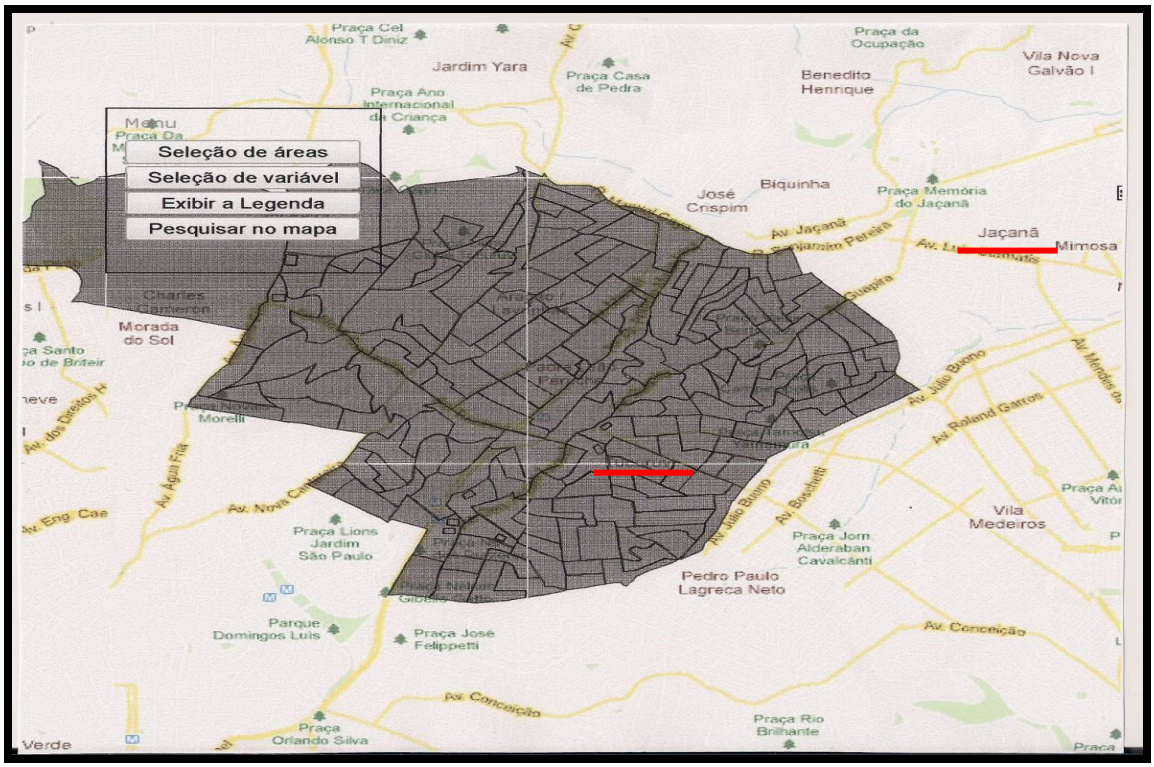
Em 1996, Jaçanã possuía 1.556 chefes de família sem instrução, o equivalente a 6.73% da população local. Dos chefes de família, no mesmo ano 3.034 possuíam entre 1 e 3 anos de estudo, 8.644 possuíam de 4 a 7 anos de estudo, 8.022 de 8 a 14 anos de estudo e 1.723 possuíam mais de 15 anos de estudo.

Em uma escala que varia entre *1,00*, o máximo da inclusão e *-1,00* o máximo da exclusão, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) calculado por Sposati (2000) para o distrito de Jaçanã, foi de -0,33.

2.2.2 EMEF "B" – TUCURUVI

A segunda escola, por sua vez – EMEF "B" – também está situada no subdistrito de Vila Constança, porém, como mencionei anteriormente, esse é um bairro dividido em dois distritos, portanto, o distrito dessa escola é o de Tucuruvi. Ela atende aos Ciclos I e II do Ensino Fundamental e possui dois turnos de funcionamento, sendo que o primeiro deles, matutino, atende ao Ciclo II e o segundo turno, vespertino, atende ao Ciclo I.

Mapa 2 – Distrito de Tucuruvi



Fonte: HTTP://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/?nivel=st, acessado em 07/09/2010.

As informações encontradas no Portal SME, referentes também a 26/08/2011, apontam que a EMEF "B" possui 629 alunos matriculados, 12 salas de aula e 47 educadores atuando na Unidade Escolar e, de acordo com os dados encontrados no Projeto Pedagógico da EMEF "B", a escola funciona em um prédio de dois andares.

Segundo Sposati (2000), o distrito de Tucuruvi condiz com uma área de 9 km² e é composto por 21 subdistritos. Em 1996, o distrito contava com uma população de 101.957 pessoas, o que equivalia a 1.04% da população total da cidade de São Paulo e das quais 12.746 eram crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, ou 13.00% da população local em idade condizente com a dos frequentadores do Ensino Fundamental. Já a população local entre 15 e 24 anos perfazia o total de 17.556 ou 19.00%. Em 1999, por sua vez, o número de pessoas entre 0 e 18 anos era de 28.062.

Com relação à taxa de emprego na região, entre 1987 e 1997 o índice distrital variou de 0.24% para 0.38%, portanto, houve um aumento nessa taxa no período de 10 anos em Tucuruvi e a renda média familiar em 1996 era de R$2.378,70.

Em contagem realizada pela então Secretaria Estadual da Família, Criança e Bem-Estar Social e pela Fabes – Secretaria Municipal da Família e Bem-Estar Social, no ano de 2000, o número de População de Rua na região, considerando-se albergues e logradouros, era igual a 8. (SPOSATI, 2000, p.27)

O atendimento em creches e pré-escolas e instituições de Ensino Fundamental, de acordo com os índices de Sposati (2000) mostram que o número de vagas em creches disponível para crianças entre 0 e 3 anos de idade era igual a 769. Nas EMEIs, entretanto, o número era de 2.004 vagas, entre instituições públicas e privadas. Quanto a cobertura de vagas públicas de Ensino Fundamental no ano de 1999, o número de matrículas era de 15.530, ou seja, houve um superávit de 2.784 vagas em relação às 12.746 crianças e adolescentes residentes no distrito no ano de 1996.

Quanto às famílias, entre 1991 e 1996, o número de mulheres chefes de família passou de 6.631 para 7.733. Dentre os chefes de família, por sua vez, em 1996, 1.232 - ou 4.21% - não possuíam instrução, 2.074 possuíam entre 1 e 3 anos de estudo, 8.988 tinham de 4 a 7 anos de estudo, 11.802 haviam estudado entre 8 e 14 anos e 4.825 estudaram mais de 15 anos. Já o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região no ano de 2000, foi de 0,05, considerada uma escala que varia entre *1,00* - o máximo da inclusão -, e *-1,00* o máximo da exclusão.

Os dados coletados na leitura do Projeto Pedagógico das EMEFs “A” e “B” foram inicialmente organizados no Quadro que aparece a seguir, conforme o padrão do roteiro de coleta de dados. O Quadro 2.1, sintetiza os dados coletados nos Projetos Pedagógicos de maneira a permitir a visualização paralela de seus formatos. A intenção do mesmo é apenas apresentar os dados com os quais se trabalha no capítulo seguinte, isto é, para que a análise dos dados fosse possível, o Quadro 2.1 auxiliou na esquematização dos conteúdos encontrados nos Projetos. De acordo com os eixos de análise, o quadro foi sendo destrinchado e seus dados e seu discurso analisados conforme o padrão seguido desde a coleta. Isso para que não se perdesse de vista o formato padronizado dos dados, haja vista que cada PP possui uma organização específica que condiz com a estruturação que cada escola confere a seu funcionamento e à organização do trabalho pedagógico em cada uma delas. Ainda no quadro é possível visualizar as categorias criadas para a coleta dos dados e na sequência o leitor conhecerá os eixos de análise criados para a análise comparativa entre os planos das escolas, conforme os autores deste referencial e as perguntas estipuladas no início desta trajetória de pesquisa.

Sendo assim, as cinco categorias que compuseram a organização inicial dos dados coletados subdividiram-se na análise da seguinte maneira: **1º Eixo:** categoria I, **2º Eixo:** Categorias II, III e IV, **3º Eixo:** Categoria V. O **4º** e último **Eixo** de análise, portanto, diz respeito a outros dados retirados dos Projetos lidos, que não se encaixavam em nenhuma das categorias criadas no Roteiro de Coleta de dados.

Quadro 2.1 – Organização inicial dos dados coletados

1. Identificação	**EMEF "A"**	**EMEF "B"**
2. Localização	Vila Constança / Jaçanã	Vila Constança / Tucuruvi
3. Tipo de Documento	Projeto digitado e encadernado, com folhas numeradas.	Projeto digitado e organizado em duas grandes pastas-fichário na qual cada folha encontrava-se sem numeração e dentro de um saquinho.
4. Categoria I – Processo de elaboração		
4.1 **Elaborado por**	Não consta a informação no Projeto Pedagógico, mas deixa a entender que professores e Coordenadora Pedagógica, por ser redigido na 1ª pessoa do plural (nós).	Não consta a informação no Projeto Pedagógico, mas deixa a entender que professores e gestores, por ser redigido na 1ª pessoa do plural (nós) e por possuir diversas menções de aprovação dos documentos pelo Conselho de Escola.
4.2 **Registrado por**	Não consta no Projeto.	Não consta no Projeto.
4.3 **Itens que compõem o Projeto Pedagógico**		
Identificação da Unidade Escolar; Regime de funcionamento; Biografia do Patrono da Unidade (e quem dá nome à escola); Síntese da avaliação do ano anterior; Metas para 2011; Fins e objetivos da Educação; Concepção de aluno, desenvolvimento e aprendizagem; Atendimento à demanda; Proposta Pedagógica; Dados do desenvolvimento do aluno (ano anterior); Planos de Ensino; Organização dos Horários Coletivos; Plano de Trabalho (diretor, assistente de diretor, coordenador pedagógico); Espaço físico/Instalações; Normas de Convivência Interna; Avaliação Institucional; Projeto Especial de Ação (PEA); Projeto de Ampliação de Permanência; Professores Coordenadores de Classe 2011; Relação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais; Anexos (Calendário escolar, Quadros de Funcionários do período noturno)	1. Apresentação; 2. Identificação da U.E.; **2.1** Horário de funcionamento da U.E.; **2.2** Quadro de classes da U.E. por turno; **3**. Histórico da Unidade; **4.** Concepções filosóficas, políticas e pedagógicas; **5.** Diagnóstico; **5.1** Comunidade; **5.2** Resultados de avaliações externas e internas; **6.** Metas; **7.** Objetivos da U.E.; **8.** Recursos disponíveis; **8.1** Recursos Humanos **8.1.1** Equipe gestora; **8.1.2** Equipe docente e apoio; **8.1.3** Facility alimentação (cozinha); **8.1.4** Tejofran (limpeza) **8.1.5** Estagiários; **8.1.6** Monitores; **8.1.7** Suporte Serviços de Segurança ltda.; **8.2** Recursos Materiais; **9.** Ações; **9.1** Objetivos; **9.2** Plano Especial de Ação (PEA); **9.3** Planos de Ensino **9.3.1** Ensino Fundamental I	**9.3.2** Ensino Fundamental II **9.4** Plano da APM; **9.5** Projeto de Inclusão; **9.6** Programa "Estudos de Recuperação" **9.7** Projetos Diversos **9.7.1** Projeto de Xadrez; **9.7.2** Por uma cultura de paz; **9.7.3** Pais e escola: uma parceria necessária; **9.7.4** Jornal "Edson em 1ª mão"; **9.7.5** Rádio "Nas ondas do Edson"; **9.7.6** "Meio ambiente" **9.8** Planos de Trabalho: **9.8.1** Direção; **9.8.2** Coordenação Pedagógica; **9.8.3** Professor orientador da Sala de Leitura; **9.8.4** Professor orientador da Sala de Informática; **9.8.5** Professor de SAP (Sala de Apoio Pedagógico); **10** Avaliação do Projeto Pedagógico; **11.** Outros documentos; **11.1** Calendário Escolar; **11.2** Horário de aulas; **11.3** Horário de Pessoal administrativo; **11.4** Quadro de classes; **11.5** Escala de Férias do pessoal administrativo; **12.** Referências
4.4 Currículo		

(Descrição da Organização Escolar e das Práticas Pedagógicas)	
- Divisão das disciplinas em: *Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências; Educação Física; Natureza e Sociedade* (para 1º e 2º anos do Ciclo I); *SAP* (Sala de Apoio Pedagógico). - Organização do atendimento da escola por turnos de funcionamento e por ciclos; - O Projeto Pedagógico possui Planos de Ensino de todos os anos e ciclos, considerando seus conteúdos, procedimentos didáticos, período de desenvolvimento, avaliação e expectativas de aprendizagem; - Organização dos trabalhos coletivos – Projetos: Projeto Especial de Ação (PEA) "Escola, organização e o tempo"; Projeto Ler e Escrever; Projeto São Paulo é uma escola; - Planos de trabalho dos gestores (direção, assistência de direção e coordenação pedagógica); Normas de convivência interna.	- Divisão de turnos, horários e classes por turno: 1º turno – 7h às 12h (5ª A,B,C/ 6ª A,B,C/ 7ª A,B,C/ 8ª A,B,C) 2º turno – 13h30 às 18h30 (1º A,B,C/ 2º A,B/ 3ª A,B,C (PIC)/ 4ª A,B,C); - Há cópias dos planos de ensino dos ciclos I e II separados por professores, turmas e disciplinas, bem como de todos os projetos desenvolvidos dentro da escola e seus respectivos responsáveis; - Também há o calendário escolar que prevê os dias letivos, suspensões de atendimento, reposições e eventos na escola; - Os planos de trabalho dos gestores, quadro de docentes e salas com programas específicos, todos contendo justificativa, atribuições, objetivos e escalas de atividades diárias, semanais, mensais, bimestrais, semestrais e anuais; - Os planos de trabalho dos gestores, quadro de docentes e salas com programas específicos, todos contendo justificativa, atribuições, objetivos e escalas de atividades diárias, semanais, mensais, bimestrais, semestrais e anuais;

5. Categoria II – Diagnóstico

5.1 Caracterização da Comunidade Externa

Não consta no Projeto.	"A EMEF "B" está localizada na Vila Constança próximo à Avenida Guapira entre o Jaçanã e o Tucuruvi, atende alunos da região que vai de Tucuruvi à Jardim Fontális, e até mesmo de outro município – Guarulhos" (Redação literal do Projeto Pedagógico) A escola realizou o diagnóstico por meio da aplicação de um 'Questionário para os pais/responsáveis' dos alunos matriculados na escola, cuja finalidade declarada foi "conhecer melhor a comunidade na qual está inserida". Os resultados foram tabulados e apresentados como segue (Redação literal do Projeto Pedagógico da EMEF "B"): ✓ 60% dos responsáveis pelas informações respondidas são as mães, sendo que os demais foram respondidos pelo pai e outros; ✓ 44% dos pais e 40% das mães têm idade variando entre 35 e 44; ✓ 55% dos pais declaram-se brancos, 30% consideram-se pardos e os demais consideram-se amarelo/oriental e indígenas; ✓ 44% dos pais encontram-se empregados trabalhando no comércio ou em prestação de serviços; 22% fazem trabalho autônomo e 6% estão desempregados; ✓ 50% dos pais concluíram o Ensino Médio; 30% o Ensino Fundamental II e apenas 4% concluíram o ensino de 3º grau (nível superior), sendo que pais e mães possuem a mesma formação, ou seja, grau de instrução; ✓ 50% dos pais moram em casas alugadas de alvenaria; 20% moram em casas próprias e os demais em outras situações. A maioria tem saneamento básico (água, esgoto e luz elétrica). No que tange a quantidade de pessoas na casa, o número é de no mínimo 4 pessoas por residência; ✓ A maioria dos alunos moram com pai e mãe; ✓ A renda familiar de 30% das famílias equivale a R$1.020,00 sendo que há uma variação de 25% para menos, em torno de R$510,00; ✓ Por volta de 70% dos pais nasceram e sempre residiram na cidade de São Paulo; 30% nasceram em outros estados, mas residem em média a 20 anos na cidade de São Paulo; ✓ 30% dos alunos que freqüentam a escola residem no bairro de Vila Constança; 25% no bairro de Jaçanã e demais nas adjacências. ✓ No bairro há comércio, hospital, etc.; ✓ Os parques foram citados por 50% dos pais, como uma das poucas opções de lazer existentes na comunidade, sendo que 30% também citaram os clubes, pois há o SESC e o clube Jardim São Paulo em bairros próximos à comunidade.

5.2 Expectativas da Comunidade em Relação ao Trabalho da Escola		
	Não consta no Projeto.	Não consta no Projeto.
5.3 Recursos Disponíveis		
5.3.1 Recursos Humanos	- Não há um número que defina quantas pessoas trabalham na escola, porém há tabelas com *"relações dos servidores das equipes técnica e de apoio em jornada noturna"* que resultam em **8** funcionários; -Também não há um número que defina quantos educadores trabalham na escola, porém há tabelas com *"Relação dos Servidores da equipe docente – jornada noturna".* Desses **16** são Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e **18** são Professores de Ensino Fundamental II e Médio. Estes perfazem o total de 34 professores.	- No PP foram encontrados os seguintes números: 19 Professores de Educação Infantil e Fundamental I; 33 Professores de Ensino Fundamental II e Médio; 7 Agentes escolares; 2 Coordenadoras Pedagógicas; 1 Diretor; 1 Assistente de direção; 3 Auxiliares Técnicos Educacionais; 9 Monitores (alunos); 1 Inspetora de alunos; 1 Auxiliar administrativo; 4 Facility (cozinha – terceirizada); 9 Tejofran (limpeza – terceirizada); 3 estágiários; 2 Suporte e Serviços de Segurança.
5.3.2 Recursos Materiais	Nesse item consta a relação do espaço físico da escola e não dos recursos materiais. Assim, a escola dispõe de: 13 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 laboratório de informática, 1 sala de vídeo, 1 cozinha para preparo de Merenda, 1 secretaria para atendimento à comunidade, 1 sala para assistente de direção, 1 sala para direção, 1 sala para Coordenação Pedagógica, 1 sala para os professores, 1 copa para funcionários, 1 sala de Educação física, 1 Sala para Atendimento a Alunos de Inclusão (SAAI), 1 sala de Recuperação Paralela de Língua Portuguesa, 5 banheiros no térreo, 2 banheiros no 1º e 2º andares, 1 pátio interno, 1 quadra de esportes coberta, 1 quadra de esportes descoberta e 1 elevador para portadores de deficiência física.	Nesse item consta a relação do espaço físico da escola e não dos recursos materiais. Assim sendo, são: 12 salas de aula; 1 sala de professores; 1 sala de coordenação pedagógica; 1 sala de direção; 1 sala de assitência de direção; 2 sanitários professores; 7 depósitos; 1 secretaria; 1 recepção; 2 arquivos; 3 depósitos; 1 vestiário funcionários; 1 sala de TV/vídeo; 1 sala de leitura; 1 brinquedoteca; 2 sanitários alunos; 1 sala de reuniões; 1 laboratório de Ciências; 1 SAP; 1 sala de materiais desportivos; 1 sala de Educação artística; 1 laboratório de informática; 1 sanitário masculino para alunos; 1 palco; 1 sala de Educação Física; Piso cimentado; Vestiário de funcionários; 1 lavanderia; 2 sanitários funcionários; 1 sanitário feminino para alunos; 1 cozinha; 1 quadra coberta; 1 pátio coberto; 1 quadra descoberta; 1 guarita; Estacionamento;

6. Categoria III – Demandas		
6.1 Necessidades Internas	Não consta no Projeto.	Não consta no Projeto.
6.2 Necessidades Externas	Item do PP: Atendimento à demanda - *"Percebemos grande procura pela escola, principalmente nos 1º anos (Ciclos I e II). A maioria da comunidade que procura a escola é atendida. Quando não há vaga na escola o cadastro é feito no EOL (Sistema Escola On Line) e encaminhado à DRE. Normalmente há procura pela escola por preferência e não por falta de vaga em outras Unidades Escolares"* (PP da EMEF "A")	Não consta no Projeto.

7. Categoria IV – Prioridades	
7.1 Prioridades Estabelecidas	
- Desenvolvimento do Projeto Ler e Escrever com o apoio de outros projetos que ocorrem no interior da escola, a saber, *Projeto Especial de Ação* (PEA) – "Escola, Organização e o tempo" – diz respeito ao processo de formação contínua dos professores; *Recuperação Paralela* – Língua Portuguesa e Matemática; *Reciclarte*; *O Jogo como Ferramenta Educativa* – jogos de tabuleiro e resgate de brincadeiras infantis; *Música em movimento*; *As Marias*; *Projeto de Incentivo ao Esporte* – Modalidade Handball; *Projeto Jovem-Monitoria na sala de leitura e no Laboratório de Informática*; - Aumentar a permanência dos alunos na Unidade Escolar com atividades diversificadas; - Atendimento específico aos alunos com dificuldade de leitura e escrita na Sala de Apoio Pedagógico (SAP), priorizando o Ciclo II e ampliando para o Ciclo I; - Atendimento específico aos alunos portadores de Necessidades educacionais especiais na sala de SAAI; - Atendimento à demanda de alunos que não concluíram seus estudos em idade apropriada, sendo matriculados na EJA.	As "Metas" a serem atingidas e os objetivos da Unidade Educacional são: - atingir o índice de 85% de alunos alfabéticos no 1º ano e 100% no 2º ano do Ciclo I; - garantir 100% de alunos alfabéticos através do aprimoramento do trabalho de leitura e escrita com alunos da 3ª e 4ª séries do Ciclo I; - aumento de 10% do número de alunos com domínio satisfatório em todos os anos do Ensino Fundamental II em relação aos índices de fevereiro de 2011; - garantir a realização de dois eventos anuais (sendo um por semestre) com a participação da família na escola. Quanto aos objetivos da Unidade Educacional, estes englobam: - desenvolver as competências leitoras e escritora dos alunos em todas as áreas do conhecimento; - diminuir o índice de retenção e evasão escolar; - oportunizar às famílias o acesso e participação no processo educativo por meio de ações coletivas, voltadas à aquisição do "aprender a ser"; - estimular a construção de um ambiente cordial, onde a vivência de valores humanos como ética, respeito, responsabilidade, justiça, solidariedade, liberdade e criticidade sejam os pilares fundamentais da convivência humana; - utilizar, através dos Projetos desenvolvidos na Unidade Escolar, todos os espaços disponíveis (sala de vídeo, sala de leitura, laboratório de informática, brinquedoteca, sala de artes, laboratório de ciências, espaço externo) objetivando tornar a aprendizagem mais dinâmica e interessante.
8. Categoria V – Avaliação	
8.1 A Avaliação está descrita no Projeto?	
"Para o ano letivo de 2011, a equipe gestora em conjunto com docentes decidiu participar das três avaliações promovidas por SME – Prova da Cidade de São Paulo, momentos específicos para avaliação formal com questões semelhantes à Prova São Paulo 2009/2010. A previsão para essa ação compreende os três bimestres que antecedem a aplicação da Prova São Paulo (novembro de 2011). Nesta ocasião farão a verificação das ações desenvolvidas no Programa Ler e Escrever, propostos no documento de Orientação Curricular, de SME" (PROJETO PEDAGÓGICO EMEF "A", p.37)	A avaliação geral do Projeto é descrita em item específico, no qual é descrita a concepção de avaliação adotada pela escola. As avaliações de disciplinas, por sua vez, são feitas de maneira contínua e está especificada pelos instrumentos utilizados nos Planos de Ensino de cada disciplina.
8.2 O que o Projeto Avalia?	
- Trabalho do ano anterior; - Formação de professores; - Prática docente; - Desempenho dos alunos nas avaliações externas (Prova Brasil, da Cidade e Prova São Paulo); - Sondagem dos ciclos; - Dados do desenvolvimento do aluno no ano anterior e necessidades de enfoque. - - Participação dos estudantes na Prova da Cidade foi "expressiva", contando com os	O Projeto avalia os Ciclos I e II em suas avaliações internas e externas, bem como a participação dos alunos em eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, tal como as Olimpíadas de Matemática das Escolas Públicas. Também consta a avaliação dos resultados e metas do IDEB, a proficiência em Língua Portuguesa, Matemática e a sondagem em Língua Portuguesa.

percentuais de participação. O Projeto considera os dados positivos, "pois demonstram que além do trabalho realizado em sala de aula, foi desenvolvida confiança nos estudantes em testar conhecimentos adquiridos.	
8.3 Em que períodos ocorre a avaliação?	
Periodicamente. O PP menciona que os professores em consenso concluíram que a produção do estudante deve ser avaliada diariamente, pois possibilita percepção global do desenvolvimento do educando. Para isso usam Cadernos de Apoio à Aprendizagem (material específico cedido pela Secretaria Municipal de Educação).	Periodicidade: contínua com alunos / bimestral com grupo de professores / semestral por meio de reunião de pais / bimestral no Projeto Especial de Ação (PEA). Instrumentos: discussões / registros em atas (JEIF, JEX, TEX, CJ) / registros fotográficos / questionário avaliativo do Projeto / avaliações externas e internas / avaliação final da Unidade Educacional.

Outras informações contidas nos PPs		
EMEF "A"	**A leitura e a escrita transformando a realidade**	Plano de Metas – 2011: - Realização de Agenda do dia; - Leitura diária dos gêneros: jornalístico, literário, divulgação científica; - Desenvolvimento do trabalho focado na rotina de leitura; - Diagnóstico e análise dos níveis de leitura e escrita, enfatizando a revisão de texto.
	Fins e Objetivos da Educação	*"Comprometer-se definitivamente com a formação do indivíduo, esta é a vocação da escola"* (p.08)
	Concepção de aluno, desenvolvimento e aprendizagem	*"Nossa intenção, enquanto escola é desenvolver uma proposta curricular coerente, articulada, capaz de diminuir ou superar a vulnerabilidade social do nosso estudante. Incluir todos, independente de sua condição.* *Pretendemos ainda desenvolver os programas propostos pela SME (Ler e Escrever, SP é uma escola). Entendemos a escola como instrumento social com potencial para despertar o protagonismo da criança, jovem e adulto"* (p.08)

EMEF "B"	**Concepções filosóficas, políticas e pedagógicas** **Considerações sobre Aprendizagem significativa**	O texto diz o seguinte: *"O Projeto Pedagógico é uma ação coletiva que diz respeito à prática educativa que irá guiar o trabalho dentro da escola. Não podemos negar seu caráter político, pois todo indivíduo é sociopolítico, ou seja, tem sua parcela de responsabilidade na sociedade na qual está inserido e, consequentemente, está envolvido politicamente, mesmo que não queira"*. O texto ainda cita Vasconcelos(2002, p.23), cuja referência não constava no fim do PP. Suas considerações dizem respeito ao ato de ser político e, com base em tais considerações o texto afirma que *"uma Educação que possa garantir a autonomia, deve ser democrática, pluralista, aberta, crítica e, acima de tudo, sensível e atenta às diferenças e necessidades culturais e individuais e, portanto ter como objetivo o alcance da vida humana de forma plena e digna, colaborando para que as pessoas apropriem-se da cultura e da cidadania"*. Sobre a sociedade e a escola, o texto refere que uma não pode estar alheia a outra uma vez que, *"a escola tem que proporcionar vivências que possibilitem olhares diferentes para esta sociedade"*. Os valores considerados como *"suporte imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade equilibrada e mais feliz"* são *"união, harmonia, paz, respeito, responsabilidade, etc"* *"Por fim, acreditamos que a busca de parceria com os pais e de forma mais ampla, com a comunidade como um todo, pode trazer inúmeras contribuições para que este Projeto de fato aconteça. Pois se desejamos cidadãos críticos e inseridas na sociedade isso tem que ser construído tendo em vista toda a comunidade que participa da escola. Afinal 'sonho que se sonho só é apenas um sonho, mas quando se sonho junto é o começo da realidade'*(grifo do PP)"

3. ANÁLISE DE DADOS

A fim de concatenar os dados coletados na leitura dos Projetos Pedagógicos foram pensados **eixos de análise** que consideraram as informações contidas dos Projetos Pedagógicos das EMEFs A e B. Conforme a organização inicial dos dados encontrada no Quadro 2.1 os **Eixos de Análise** foram desmembrados da seguinte maneira:

- **Organização do Projeto**: Neste eixo são considerados os dados pertinentes à Categoria I do Quadro 2.1. Tais categorias nos fornecem um panorama da organização que as escolas conferem a seus projetos, bem como das questões gerais que são denunciadas pelo texto conforme a escola concebe seu esquema de trabalho. Para isso apoiar-se-á nas concepções de Veiga (1995), Haydt (1997), Gimeno Sacristán (1998) e Azanha (2006).
- **Percepção da escola sobre a realidade vigente e sobre as expectativas da comunidade**: Abrange as categorias II, III e IV do Quadro anterior, de modo a analisar o olhar da escola para seu exterior, a sociedade, a quem ela atende, forma e transforma conforme sua organização, suas práticas e concepções de mundo e de sujeito. Neste eixo buscar-se-á respostas às questões derivadas do problema delimitado nesta pesquisa, bem como pautados em Apple & Beane (2001), Young (2001) e Albuquerque (2005), será feita a análise dos dados descritos por Sposati (2000) em comparação com o diagnóstico apresentado pelos Projetos Pedagógicos em questão.
- **Avaliação**: O olhar direcionado sobre este eixo buscou discutir se a concepção trazida nos projetos é pertinente à redação do próprio PP, haja vista a lógica de elaboração do planejamento geral das atividades da escola. Considero conforme a perspectiva dos autores estudados que a avaliação deve ser parte permanentemente presente no processo de elaboração e aplicação das ações planejadas.
- **Concepções declaradas versus Organização do Projeto**: Fechando a análise de maneira cíclica, este último eixo visa analisar algumas declarações coletadas nos PPs e como as mesmas dialogam com os outros eixos estipulados, isto é, se elas são coerentes com o discurso da prática anunciada pelo texto.

3.1 Primeiro Eixo Analítico: Organização do Projeto

Tendo em vista o exposto por Haydt (1997), existem diferentes níveis de planejamento no processo que compõe a atividade educativa. O Projeto Pedagógico encontra-se no nível do Planejamento Geral das Atividades de uma Escola, portanto, contempla a tomada de decisões em conjunto pelos membros da mesma. Considerado o exposto, é possível observar que tanto o texto do PP da EMEF "A" como o da EMEF "B" não possuem esta informação explicitamente colocada, apesar de ambos apresentarem uma linguagem redigida na primeira pessoa do plural, colocando em cena o grupo escolar como um todo. Igualmente pode-se dizer a respeito de quem foi o responsável pelo registro do documento, uma vez que não há referência de quem o redigiu. Outro aspecto apontado por Haydt (1997) sobre o Planejamento Geral das atividades de uma escola diz respeito ao esquema de ação redigido por seus membros. Em ambos os PPs é possível encontrar planos de trabalho dos gestores das escolas. A diferença entre ambas as escolas, todavia, é que a EMEF "B" abrange, além dos gestores, os profissionais envolvidos nos projetos de sala de leitura, sala de informática e da sala de apoio pedagógico. Se considerarmos que o PP deva conter o esquema de ação de todos os envolvidos no processo, conforme a visão de Haydt (1997), então, estas seriam as pessoas da escola envolvidas no processo educativo.

O Projeto Pedagógico da **EMEF "A"**, situada em Jaçanã, conforme anteriormente descrito, estava configurado de uma maneira bastante fechada. Isso porque o documento lido encontrava-se encadernado e numerado página a página. Além disso, conforme pode ser verificado em sua composição, o mesmo possui um sumário restrito mostrando maior objetividade em sua elaboração. A descrição de sua configuração permite a seguinte interpretação: de que o mesmo foi redigido em caráter definitivo, ou seja, ao numerar páginas e encadernar um documento que deve estar em permanente avaliação e reavaliação passa-se por cima de um dos elementos apontados por Veiga (1995) como fatores de relevância no processo de organização da atividade educativa, a saber, a avaliação. Segundo a autora, a avaliação do Projeto Pedagógico aponta com uma visão crítica como é a realidade escolar e quais são suas necessidades, de maneira a propor alternativas às mesmas. Tendo isso em vista, a configuração inicial do PP contrapõe-se às atitudes que poderiam ser tomadas em relação à condição de permanente transformação da realidade, conforme a mesma se coloca.

Outro ponto a ser destacado remete à concepção de Azanha (2006), quando o mesmo afirma que a autonomia da escola se dá na hora de exercer a tarefa educativa. Nesse sentido, a autonomia não pode igualmente se reduzir à questão regimental, pois o "regimento escolar é

apenas uma condição administrativa para as tarefas essenciais da escola, entendidas como a elaboração e execução de um Projeto Pedagógico" (p.92). Destacando isso o autor permite a seguinte reflexão: o Projeto Pedagógico reflete a alma da escola, pois por meio dele tornam-se passíveis de conhecimento as práticas e intenções que a escola tem, bem como suas concepções de mundo, portanto, como estas podem ser encadernadas tendo em vista a constante mudança do sujeito em relação a si, ao outro e ao mundo.

Não suficientes tais pensamentos, a forma de organização do Projeto nos permite uma miríade de interpretações no que tange a questões mal colocadas, haja vista a insuficiência de seus esclarecimentos para quem não vive o cotidiano que o mesmo Projeto deveria espelhar. Os itens que compõem a organização do Projeto Pedagógico da EMEF "A" contemplam a maneira como a escola funciona, seu regime de funcionamento, sintetizando a avaliação do ano anterior e estipulando metas para o ano de 2011. Também mencionam os fins e objetivos da Educação e a concepção de aluno, desenvolvimento e aprendizagem, itens que serão discutidos posteriormente (no 4º eixo analítico), bem como o que foi definido como plano de Metas para o ano letivo de 2011.

Os dados trazidos no Quadro 2.1 não permitem vislumbrar como a escola concebe cada um de seus componentes, finalidade que segue esta análise, pois, tendo em vista o que propõe Saviani (1976), todo texto possui em si uma "filosofia" e cabe ao leitor desvendar a mensagem contida em suas entrelinhas, o que buscamos aqui. Assumindo esse horizonte de ideias e os tópicos que caracterizam a organização do PP da EMEF "A" é possível dizer que: em primeiro lugar, a denominação dada a cada item não condiz com o que pode ser esperado pelo leitor. Quando da leitura do Projeto Pedagógico, buscou-se conforme o sumário as concepções que se esperava poder encontrar conforme as denominações atribuídas aos itens, entretanto, a organização deixou a desejar a respeito da fidedignidade ao assunto. A maior preocupação denotada pelo texto foi em descrever a estrutura física e de funcionamento da escola como um todo, deixando em outro plano a importância de suas concepções e ações direcionadas à realidade.

Tal impressão foi reforçada quando da leitura do currículo da mesma. Vale salientar que esta pesquisa não adentrou a análise dos Planos de disciplinas, pois para verificação de sua coerência com a realidade seria necessária a readequação desta metodologia, passando de uma análise documental para a observação do cotidiano em salas de aula. A fim de não perder isto de vista, a leitura dos Planos limitou-se à sua estrutura e ao que os compunha, a saber: conteúdos, procedimentos didáticos, período de desenvolvimento, avaliação e expectativas de aprendizagem de cada disciplina, conforme modelo proposto pela CP.

Amiúde essas considerações e resgatando a concepção de currículo trazida por Gimeno Sacristán (1998) o qual o concebe como "um projeto global e integral de cultura e Educação no qual deve-se observar não apenas os objetivos relacionados com conteúdos de matérias escolares, mas também outros que são comuns a todas elas ou que ficam às margens das mesmas" (p.245), o "currículo" apresentado no PP da EMEF "A" apresenta a divisão das disciplinas, a organização do atendimento da escola por turnos de funcionamento e por ciclos, a organização dos trabalhos coletivos desenvolvidos no interior da escola e os planos de trabalho dos gestores, além de normas de convivência interna. À primeira vista, considerando o exposto por Gimeno Sacristán (1998), é possível que pareça que a escola abrange a globalidade à qual o autor se refere, porém, mais do que isso, o diálogo entre as disciplinas, o critério de transdisciplinaridade que abrange sua concepção não aparece no Projeto, mesmo porque, antes de tudo seria necessário que ele estivesse pautado em uma realidade mais global, o que não aparece no decorrer do Projeto conforme será visto no próximo eixo analítico.

Quanto ao Projeto Pedagógico da **EMEF "B"**, adentrando a análise de sua questão organizacional observou-se que o mesmo possui uma amplitude maior de itens que o compõem em relação ao primeiro projeto analisado. Todavia, tal amplitude não anuncia de fato que o mesmo contemple seus itens de maneira integral. Primeiramente, o Projeto Pedagógico da EMEF "B", a qual se situa no distrito de Tucuruvi, apresenta-se de forma diferente do primeiro. Ao invés de uma encadernação com paginação determinada, este PP encontrava-se no momento da coleta de dados em duas grandes pastas fichário separando cada página em um saquinho e cujos itens são numerados em si e não em sua paginação. O leitor pode questionar a relevância desta descrição, porém, a mesma se dá desde a concepção trazida por Azanha (2006) quando o mesmo destaca o valor da autonomia da escola no processo de elaboração de seu currículo, avaliação, reavaliação e possível reelaboração de seu Projeto, por meio de re-significações decorrentes de embates encontrados, diante dos quais são necessárias alternativas, o que já teria uma abertura para acontecer considerando o formato flexível de organização deste PP.

Outro aspecto importante a este respeito é salientado por Veiga (1995) que ao anunciar os elementos norteadores da construção do PP da escola, destaca o currículo como sendo a organização do conhecimento escolar o qual o não é, nem pode ser neutro, pois veicula ideologia e expressa uma cultura específica a ser conhecida conscientemente por seus veiculadores. Principalmente porque o currículo implica em controle social este não pode ser neutralizado no que diz respeito a seus conteúdos e intenções.

Ainda no que tange à organização do PP da EMEF "B", sua abrangência envolve a descrição de toda a equipe escolar, apresentando não apenas seus turnos de funcionamento e ciclos, mas as tarefas de todas as instâncias atuantes dentro do âmbito escolar. Em relação ao currículo da escola, esta EMEF, assim como a de Jaçanã (EMEF "A"), possui em sua organização cópias dos planos de ensino de ambos os ciclos que atende, assim como do calendário escolar, que prevê os dias letivos e as suspensões de funcionamento, escalas de atividades diárias, semanais e mensais, bimestrais, semestrais e anuais nos planos de trabalho dos gestores, docentes, salas com programas específicos, com suas devidas justificativas, atribuições, objetivos e escalas. Nesse ponto é que começa a aparecer a diferenciação na organização do Projeto da EMEF "B" em relação ao da EMEF "A", já que enquanto o primeiro projeto analisado (A) se limita a apresentar os planos de trabalho de seus gestores, o segundo projeto (B) apresenta também aqueles pertinentes aos responsáveis pelas salas de apoio e de projetos especiais, bem como dos docentes de cada disciplina, planos estes encontrados em tabelas com escalas semanais por turnos de funcionamento da escola dentro dos planos de disciplinas.

Em suma, analisando paralelamente os Projetos das EMEFs A e B em termos de organização, o projeto da EMEF "B" (Tucuruvi) demonstra maior cuidado em suas subdivisões bem como em estipular como se organiza o trabalho pedagógico. Já o projeto da EMEF "A" (Jaçanã) possui uma estrutura mais ampla que não contempla tantos aspectos quanto o da outra escola. Com isso não queremos aqui dizer que o Projeto Pedagógico da escola de Tucuruvi esteja completo, pois, considerando a estrutura de organização trazida por Veiga (1995) nenhum dos dois projetos possui indicadores de todos os elementos apontados pela autora, mas em um foram encontradas mais evidências que aproximam o texto dos aspectos apontados pela autora. Tais elementos nos são muito úteis no que diz respeito à análise da Organização dos Projetos que constitui nosso primeiro eixo de análise, pois contemplam aspectos de relevância na organização do trabalho pedagógico que parte deste momento de elaboração do PP. Vamos a eles.

Resgatando a teoria de Veiga (1995) são sete os elementos norteadores da construção de um Projeto Pedagógico. Sobre as **finalidades da escola**, a EMEF "A" não deixa claro em seu texto quais os efeitos pretendidos e almejados, quiçá seu entendimento e conhecimento pelos educadores que apenas aparecem no PP quando da apresentação dos planos de disciplinas. Já a EMEF "B" declara compromisso político com a Educação dos alunos ao discorrer sobre suas concepções filosóficas, políticas e pedagógicas. Outros elementos encontrados no decorrer de seu projeto, contudo, indicam que esta não é apenas uma premissa

anunciada, haja vista as ferramentas das quais a escola dispõe para atuar em consonância com a comunidade. Isto não significa, porém, que a escola consiga alcançar as finalidades às quais se propôs, mas pelo menos que busca realizar ações em prol disso.

Acerca da **estrutura organizacional** da escola, outro elemento norteador apontado por Veiga (1995), este se divide em dois tipos básicos, administrativo e pedagógico. Nos dois projetos analisados essa divisão se dá entre planos de trabalho – gestores – e planos de disciplinas – docentes. Tal distinção é a única indicação de que a estrutura organizacional da escola se dá entre estes dois tipos básicos apontados pela autora em questão. Todavia, a respeito da gestão dos recursos humanos, físicos e financeiros e às interações políticas, questões de ensino-aprendizagem e de currículo, tudo aparece dentro do PP sem prenúncio de uma divisão clara entre ambos. Sobre o terceiro elemento norteador, o **currículo**, responsável pela organização do conhecimento escolar, dinâmico, deve-se considerar o que já destacado anteriormente foi afirmado por Veiga (1995), de que o mesmo não é neutro e, portanto, não pode relegar seus conteúdos a uma mera atividade reprodutiva já que está imbuído de valores ideológicos, o que lhe implica controle. Ambas as escolas apresentam um currículo simplificado, destrinchado, alheio às colocações de Veiga (1995) e, sobretudo, às de Gimeno Sacristán (1998) que destaca sua integralidade cultural, isto é, sua relação não apenas com os conteúdos de matérias escolares, mas ainda, e principalmente, com aqueles que são comuns a todas elas, transdisciplinares, cujo caráter está diretamente ligado com a realidade que permeia todas as relações de dentro da escola e que ainda são capazes de transpassar seus muros. Dentro disso, indaga-se se o PP menciona preocupação com as necessidades da comunidade escolar e extra-escolar. A resposta para isso aparece claramente desde a organização dos Projetos Pedagógicos analisados quando a EMEF "A" anuncia como 'concepção de aluno, desenvolvimento e aprendizagem' a intenção, enquanto escola, de desenvolver uma proposta curricular coerente, articulada, capaz de diminuir ou superar a vulnerabilidade social de seus estudantes, independentemente de sua condição. Isto, sem ao menos estar falando sobre uma concepção de aluno, escola, desenvolvimento ou mesmo aprendizagem, ou seja, a confusão se dá desde a elaboração do conceito, quem dirá de sua aplicabilidade sem sequer anunciar ferramentas para promover o que declaram ou, principalmente, para conhecer a realidade com a qual lidam.

Já a EMEF "B", aparentemente um pouco mais consciente de suas funções, declara acreditar que por meio da busca de parceria com os pais e com a comunidade seja possível concretizar o Projeto Pedagógico, já que isso tem que ser construído tendo em vista toda a comunidade que participa da escola para a formação de cidadãos críticos e inseridos na

sociedade, conforme suas próprias palavras (ver Quadro 2.1 – "Considerações sobre Aprendizagem Significativa").

O **tempo escolar** é outro dos elementos norteadores destacados por Veiga (1995) e diz respeito à organização do trabalho pedagógico, pois é ordenado pelo calendário escolar e prevê a segmentação dos dias letivos, o que permite a organização do currículo em períodos fixos de tempo. Sobre esse aspecto a EMEF "A" relega seu calendário escolar aos anexos do Projeto sem sequer fazer menção a ele no decorrer do mesmo. Por outro lado, a EMEF "B" elaborou seus planos de trabalho (gestores, docentes e responsáveis por salas de projetos) pautada nos dias letivos previstos no calendário escolar. Outra função do tempo escolar é o controle hierárquico do trabalho pedagógico (VEIGA, 1995, p.29) que evita o desperdício de tempo e visa induzir os educadores a um trabalho produtivo. Dessa maneira, considerando a leitura dos PPs e o exposto por Veiga (1995) pode-se dizer que há mais atenção ao tempo escolar no Projeto da EMEF "B" do que no da EMEF "A", haja vista sua organização estar fortemente voltada ao atendimento e cumprimento das avaliações externas, ou seja, às avaliações promovidas pela SME e aos Programas que a mesma veicula.

Quanto ao **processo de decisão**, entendido por Veiga (1995) como um momento em que não apenas as relações hierárquicas de mando e submissão se destacam, mas, sobretudo, é composto por momentos de participação nos quais todos possam estar envolvidos. Ao referir-se a todos a autora refere também a presença da comunidade nos assuntos gerais da escola, haja vista que o processo pode estar mais, ou menos, adequado às idiossincrasias regionais com as quais cada escola se depara. Levando isso em consideração, verificou-se com a leitura dos Projetos Pedagógicos que enquanto a EMEF "A" não menciona em seu texto nada que reflita preocupação com esse aspecto, exceto por fazer menção no item "Atendimento à demanda" que no Quadro 2.1 foi enquadrado na categoria "Demandas – Necessidades Externas", a EMEF "B" possui em seu Projeto Pedagógico itens que mencionam a aprovação em Conselho de Escola de determinados documentos, bem como o oposto também existe, isto é, no decorrer da leitura foram encontrados dentro da pasta que compunha as partes do Projeto Pedagógico outros projetos com *'post it'* que indicavam o seguinte: *"Pendente de aprovação pelo Conselho"*. Este simples detalhe esboça como a escola lida com seus processos de decisão, conforme a perspectiva salientada por Veiga (1995) em seu texto.

Já a respeito das **relações de trabalho** expostas por Veiga como um elemento que origina os confrontos de interesses no interior da escola, em nenhum dos PPs foi encontrado qualquer indício que destacasse como as mesmas se dão no âmbito da atividade escolar.

Por fim, a respeito da **avaliação**, a organização conferida ao Projeto permite observar que tanto na EMEF "A" como na EMEF "B" a menção que aparece à avaliação em seus sumários não engloba o processo avaliativo como um todo, mas sim em dois momentos no primeiro deles: "Síntese da avaliação do ano anterior" e "Avaliação Institucional" (EMEF "A") e No PP da EMEF "B" o item "Avaliação do Projeto Pedagógico" é o único que aparece em seu sumário, apesar de estar presente nos Planos das Disciplinas e de ser fundamentado em bibliografia específica citada no decorrer do Projeto, mas cuja referência bibliográfica não constava no item 12 do mesmo. Também nesse aspecto a EMEF "B" se destaca, pois, focando no que afirma Veiga (1995) sobre a avaliação ser um ato dinâmico que subsidia o PP direcionando as ações dos educadores e dos educandos, segundo suas palavras ela envolve três momentos: "a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva." (p.32) o que a torna parte sempre presente no processo educativo, não apenas das práticas, mas das concepções, ações, percepções e interferências cotidianas.

Até aqui é possível adiantar que o cenário descritivo da organização dos projetos somado aos dados trazidos no capítulo anterior, momento em que foi realizada a descrição dos distritos de Jaçanã e Tucuruvi e suas características específicas, permite vislumbrar que não apenas em termos de qualidade de vida e de índices favoráveis de desenvolvimento humano, o distrito de Tucuruvi onde está situada a EMEF "B" possui uma melhor noção organizacional de seu trabalho bem como expõe com maior propriedade um Projeto voltado para a comunidade. Por outro lado, a EMEF "A", do distrito de Jaçanã apresenta-nos um Projeto com concepções confusas, que não dialogam com as denominações de seus tópicos, conforme pôde ser analisado até aqui. Tendo em vista que, sendo Tucuruvi um distrito mais privilegiado em termos de instrução de suas famílias, renda, índices de vagas e de desenvolvimento humano, seria incoerente que uma de suas escolas apresentasse baixo comprometimento com tal realidade, mesmo porque o público dela adjacente é mais politizado e, portanto, possui mais condições de cobrar da escola um atendimento minimamente aceitável. Já o PP da EMEF de Jaçanã (A), condiz com o nível de instrução e de qualidade de vida verificados nos índices trazidos por Sposati (2000). Entretanto, isto deveria ser diferente haja vista que para proporcionar melhorias nesses índices, a escola deveria possuir inicialmente uma organização bem estruturada, que demonstrasse conhecer aquele público por ela atendido.

3.2 Segundo Eixo Analítico: Percepção da escola sobre a realidade vigente e as expectativas da comunidade

Adentramos agora em um terreno pedregoso, pois, devido ao elemento "Diagnóstico" ser central neste trabalho, sua discussão é passível de muitas interpretações e de análises por inúmeros âmbitos e perspectivas. Contudo, despretensiosamente, a presente pesquisa vem para contribuir com um ponto de vista acerca das situações apresentadas pelas duas escolas visitadas conforme as realidades delineadas pelos índices trazidos por Sposati (2000). De antemão faz-se fundamental esclarecer que não há preferência por nenhum dos planos, pois em ambos foram reconhecidos equívocos e incompletudes e a análise aqui descrita não se faz em pretensão de encontrar caminhos, mas de identificar falhas que permitam a futuros pesquisadores e interventores ter conhecimento do panorama destas duas regiões.

Antes de tudo, convido o leitor a relembrar alguns conceitos centrais nesta pesquisa. Dentre eles lembremos o que Barroso, 1992 *apud* Marin, Giovanni & Guarnieri (2009) nos diz na introdução deste trabalho, quando nos explica que a "perspectiva oficial" de implantar Projetos Pedagógicos no Brasil surgiu da ânsia em reorganizar a escola e realizar mudanças em seu currículo, mudanças essas que começaram há mais de uma década e que instigaram inúmeros estudos na área. As pesquisas realizadas nesse âmbito abrangeram inúmeras perspectivas e pontos de vista diferentes do que aqui foi proposto. Análises da gestão escolar por meio do Projeto Pedagógico (RIBEIRO, 2007), (SOUZA, 2006), estudos sobre a cultura escolar enfocando seus aspectos institucional e cultural (NADAL, 2007), análises comparativas entre Planos de Unidade e Projetos Pedagógicos na Educação infantil (CELANTE, 2005), reflexões sobre teoria e prática e o conflito existente entre tais instâncias influenciadas pelo senso comum na construção de suas práticas (BENINCÁ, 2002), relações entre o discurso pedagógico e a perspectiva educacional no empresariado quanto à formação do trabalhador por meio da análise de Propostas Pedagógicas e referenciais curriculares (COIMBRA, 2009), estudos sobre concepções teóricas estruturantes de Propostas Pedagógicas como meios de nortear ações da escola (OLIVEIRA, 2007), sobre a vinculação entre a vida escolar e a transformação social (RAMOS, 2009) e ainda, que articularam conceitos como Educação e emancipação de maneira a identificar como cada Proposta Pedagógica é concebida e como contribui para a reprodução das relações sociais (VIRGÍNIO, 2006).

Vale ressaltar que este resgate permite que se verifique a amplitude de possibilidades de estudo sobre Propostas Pedagógicas e como as mesmas têm poder de influência sobre seus

elaboradores e executores. Tudo isso vem a corroborar o caráter imprescindível que possui essa instância das Políticas Públicas, haja vista sua condição de ser uma Política Pública propriamente dita. Ainda que as pesquisas sobre Propostas Pedagógicas sejam inúmeras, as selecionadas no levantamento realizado neste trabalho permitem que se veja que a questão do diagnóstico não é tomada na centralidade dessas discussões. A pesquisa que mais se aproxima disso foi feita por Virgínio (2006), o qual buscou realizar a caracterização da comunidade na qual sua escola-alvo estava inserida. Tal caracterização aparece nas pesquisas quando feita pelos pesquisadores-autores, como foi o caso desta também. Apenas esse fator já preanuncia a possibilidade de que elas não ocorram pelas escolas, que o diagnóstico não receba a atenção imediata respectiva.

Contudo, os autores em seus trabalhos sempre destacam como é importante conhecer a realidade com a qual está se lidando. É o caso de Albuquerque (2005), cujo foco central de seus trabalhos gira em torno de estudos sobre Projetos Pedagógicos e Políticas Públicas em Educação. Ao considerar que a escola faz parte de um contexto social que a influencia positiva ou negativamente a autora já nos fornece o argumento necessário para que defendamos o conhecimento da realidade antes de tudo. Segundo a autora

> O diagnóstico inclui a investigação da escola em todas as suas dimensões: história, alunos, comunidade, sociedade, recursos físicos, materiais, financeiros, humanos, problemas pedagógicos, legislação, políticas educacionais públicas, demandas internas (o que a escola tem condições de resolver com suas próprias forças), demandas externas (o que, para ser resolvido, exige parcerias da escola com outros órgãos), crenças, valores, filosofia educacional da escola e de cada um dos educadores. (pp.60,61)

O que afirma Albuquerque (2005) corrobora os depoimentos de Apple & Beane (2001) quando, ao discorrerem sobre a experiência de Escolas Democráticas transmitem uma mensagem que deixa bastante claro que para trazer a comunidade para o interior da escola, permiti-la participar de seus processos de decisão e planejamentos faz-se necessário acima de tudo conhecer seus anseios, suas necessidades e expectativas, bem como qual a realidade vivida por estes e que tipo de intervenção possível de ser feita pela escola atuaria a favor da emancipação desses sujeitos. Mesmo Young (2001) ao discorrer sobre o conceito de diferenciação do conhecimento, que não é central nesta pesquisa, mas que auxilia na compreensão da base de apoio que tomamos, contribui para reforçar que é preciso conhecer o público recebido pela escola para tratar seus conhecimentos adequadamente conforme a realidade que vivem essas pessoas.

Portanto, tendo todas essas considerações como fundamento para as questões desdobradas deste problema de pesquisa em prol do alcance deste objetivo, saliento minhas indagações conforme a proposta inicial, questionando sobre os Projetos Pedagógicos apresentados ao leitor:

1) A escola em questão realiza diagnóstico sobre a comunidade onde está inserida?

2) O Projeto caracteriza a escola? Como?

3) O Projeto considera as expectativas da comunidade em relação ao papel da escola?

4) O Projeto Pedagógico considera o contexto/realidade local das escolas e a necessidade de atendimento especializado que o entorno manifesta de acordo com suas peculiaridades?

5) Os Projetos analisados são diferentes entre si? Em quais aspectos se diferenciam?

As respostas a essas perguntas ficariam assim se as organizásse em um quadro simplificado:

Quadro 3.1 – Síntese das diferenças entre as escolas (2º eixo)

	EMEF "A"	EMEF "B"
1	**Não**	**Sim**
2	**Sim, apresentando a contagem dos recursos dos quais dispõe**	**Sim, apresentando a contagem dos recursos dos quais dispõe**
3	**Não**	**Não**
4	**Não**	**Em parte**
5	**Sim, o PP da EMEF "B" apresenta-se mais bem elaborado que o da EMEF "A" por ser mais amplo e possuir mais ferramentas de análise da realidade.**	

Conforme dito no 1º eixo de análise o PP da **EMEF "A"** apresenta muitos desencontros em seus itens quanto à denominação que cada um recebeu e seu real conteúdo. A respeito do diagnóstico é possível observar no Quadro 2.1 que a escola situada em Jaçanã não possui um diagnóstico de sua comunidade, portanto, não há como saber qual é o fulcro de sua Proposta Pedagógica. A ausência desse diagnóstico representa não apenas que o mesmo não foi redigido no PP. Se seguirmos mais um pouco na leitura do Quadro 2.1, especificamente nos itens "Demandas" e "Prioridades" se vê a confusão à qual nos referimos anteriormente sobre a inadequação do conteúdo relacionado aos itens. Como 'atendimento à demanda' a escola declara que possui bastante procura e que a maioria é atendida ou quando

isso não é possível o *Sistema Escola On Line* (EOL) direciona os alunos a outras escolas da região.

A ausência de um diagnóstico também acaba sendo justificada pelas prioridades estabelecidas pela escola (item 7.1 – Quadro 2.1), onde aparecem claramente as intenções da escola, todas voltadas ao atendimento das demandas propostas pela PMSP, a saber, projetos de formação continuada dos professores e projetos que alfabetizem, não importando como se conseguirá isso, desde que as crianças e adolescentes desta escola permaneçam o máximo de tempo possível dentro da unidade escolar. Isso fica claro ao verificar-se que não há menção aos interesses dos alunos ou às expectativas da comunidade em relação ao trabalho na escola, portanto, abre margem à pressuposições como a de que todo aluno se interessa por jogos e brincadeiras e que se todos os alunos com necessidades educacionais especiais da região estiverem matriculados nas SAAIs, eles de fato estarão incluídos no processo educativo. Sendo assim, pode-se concluir que a EMEF "A" atua com base no pressuposto que aluno dentro da escola é aluno atendido e, portanto, aluno atendido é aluno incluído. Pode parecer radical a interpretação exposta, mas diante de uma Proposta Pedagógica que não declara suas intenções para com os alunos que freqüentam sua escola, principalmente tratando-se de uma região (Jaçanã) onde as famílias possuem um baixo grau de instrução, baixa renda, alta criminalidade, alto número de mulheres chefes de família e baixa longevidade, se comparados ao distrito de Tucuruvi, os índices de Jaçanã não melhorariam com uma Proposta Pedagógica que não pensa na melhoria de qualidade de vida dessas pessoas, promovendo um conhecimento emancipatório, seres pensantes autônomos, enfim, uma gama de possibilidades de intervenção na vida escolar de seus frequentadores, conforme expectativas de suas famílias e, sobretudo, conforme a realidade posta diante de si.

Além disso, a caracterização realizada por essa primeira escola visitada se limita a descrever o espaço físico do qual a mesma dispõe. Não foram encontradas menções ao trabalho desenvolvido em cada um desses espaços, nem mesmo se os mesmos estão em boas condições de utilização. Dessa maneira, sem o diagnóstico ou mesmo sem considerar os recursos que têm disponíveis a escola relega seus recursos humanos e materiais a meros números a serem preenchidos. O caso da EMEF "A" não contempla nem um levantamento do pessoal que trabalha na escola, de modo que para calcular esses números foi necessária uma investigação do Projeto que permitisse chegar próximo do número real de pessoas que ali trabalham. Quanto aos recursos materiais dos quais a escola dispõe, o mesmo está composto pela descrição da escola em termos de espaço físico, portanto, não foi possível saber com a leitura do PP se a escola dispõe, por exemplo, de computadores, mas apenas de 1 laboratório

de informática que também não se sabe se está em uso, se há um projeto direcionado ao uso do espaço e objetivos definidos para isso, já que o item correspondente tratava apenas de descrever o "espaço físico e as instalações" da escola, conforme pode ser confirmado no item 4.3 do Quadro 2.1 condizente com a organização do Projeto Pedagógico da EMEF "A". Considerando o exposto até agora é possível dizer que o Projeto Pedagógico dessa escola não considera o contexto/realidade local da mesma e nem o atendimento especializado que o entorno manifesta de acordo com suas peculiaridades, já que não há nenhuma referência disso no documento escrito.

Por outro lado, a **EMEF "B"** apresenta um documento muito diferente do encontrado na primeira escola. De acordo com os dados de Sposati (2000), Tucuruvi é um distrito mais privilegiado do que Jaçanã tanto em termos de instrução, como de oferta de vagas para a Educação Básica, qualidade de vida, violência, desenvolvimento humano, entre outros, sendo assim, desde a caracterização dos distritos já se espera mais em termos de qualidade, perspectivas de melhores condições e de uma melhor estrutura educativa.

O PP da EMEF "B", ao contrário do primeiro Projeto analisado, possui sim um diagnóstico da comunidade onde a escola está situada. Para sua realização a escola utilizou como ferramenta um questionário sócio-econômico enviado às famílias para que as mesmas o respondessem e devolvessem à escola, sem necessidade de identificação, o que privilegiou a devolutiva obtida pela mesma. Os dados foram tabulados e apresentados no texto do PP conforme pode se ver no item 5.1 do Quadro 2.1. O texto ao qual o leitor pode ter acesso está tal qual o encontrado no Projeto Pedagógico da escola. Fazer uma comparação com os dados de Sposati (2000) não seria viável, devido a seus diferentes: metodologia, informações e recorte espacial, já que a escola declara atender um público que deriva de outros distritos também.

A composição do questionário levantou informações como idade dos pais ou responsáveis, raça declarada, situação de emprego, grau de instrução, condições e localização de moradia, com quem vivem as crianças, renda familiar, taxa de emigrantes ou imigrantes que freqüentam a escola, recursos do bairro onde vivem as famílias e opções de lazer desfrutadas pelas mesmas. Este foi o tipo de caracterização feito pela escola a respeito de sua comunidade externa, porém, o Projeto não possui nada que indique um levantamento das expectativas da comunidade com relação às atividades da escola.

Apesar de não haver uma justificativa geral para isso, o PP possui Projetos de parceria com a comunidade bem como os alunos são responsáveis por projetos dentro da escola. Isso pode ser visto no item 4.3 do Quadro 2.1 onde constam os projetos desenvolvidos pela escola.

Todos eles constam no documento do Projeto e cada um possui seus objetivos declarados, sempre destacando a necessidade de parceria entre escola e comunidade. É válido ressaltar de quais projetos se trata: Projeto de Inclusão, que trata de alunos com necessidades educacionais especiais, Projetos Diversos que surgem no decorrer do ano e que levam em conta a iniciativa dos alunos em sua elaboração e execução, Projeto de Xadrez, Por uma cultura de paz, em prol da diminuição da criminalidade entre os jovens da região, Pais e escola: uma parceria necessária, Jornal da escola, Rádio da escola e um projeto sobre Meio Ambiente. Todavia, mesmo mostrando-se conhecedora de sua realidade a escola não apresenta seus projetos como atendimento especializado conforme as necessidades do contexto de sua localização. Igualmente pode-se dizer da exposição de seus recursos humanos e materiais que, igualmente à escola de Jaçanã, foram apenas declarados no texto do Projeto Pedagógico sem maiores considerações a respeito de suas condições de uso e modificações de funcionalidade, dando a entender que todos os recursos destinam-se à finalidade que cada um possui.

Outro ponto que difere entre os PPs analisados consta nas prioridades estabelecidas, sendo que a escola de Tucuruvi coloca seus objetivos como prioridades a serem cumpridas. Apesar de salientar os objetivos de alfabetização, a EMEF "B" estipula momentos em que as famílias participem de eventos dentro da escola. Além disso, ao oportunizar às famílias o acesso e participação no processo educativo por meio de ações coletivas voltadas à aquisição do aprender a ser, elemento estipulado como objetivo pelo PP, a escola adere a um princípio que Apple & Beane (2001) colocam em suas narrativas sobre as escolas democráticas, como fundamentais para trazer as famílias para dentro do ambiente escolar e com isso permitir sua participação no processo educativo, este é o espírito declarado pelos autores, das escolas democráticas, portanto, a escola de Tucuruvi se aproxima desse ideal ao interar essas ações. Haja vista tais elementos e o enfoque que a mesma busca dar às suas atividades, ao declarar como objetivo a construção de uma ambiente cordial, onde a vivência de valores humanos como ética, respeito, responsabilidade, justiça, solidariedade, liberdade e criticidade como pilares da convivência humana, a EMEF "B" mantém-se fiel aos propósitos estipulados em seus projetos paralelos e cria uma razão de ser para o diagnóstico realizado.

Não obstante, o PP da EMEF "B" é, em relação ao da EMEF "A", mais comprometido com a realidade da escola. Só pela presença de um diagnóstico já elenca em suas concepções a importância de tomar conhecimento do processo educativo como uma forma de comprometimento com o desenvolvimento do sujeito. Porém, de nada adiantaria a realização de um diagnóstico sem o prosseguimento de ações voltadas para a prática. Como Young (2001) contribui em suas considerações, não basta conhecer a bagagem de seus

frequentadores, o conhecimento não escolar, se na escola não ocorrer a realização de um trabalho que o torne cientificizado. A verificação disso, reitere-se, não fez parte dos objetivos desta pesquisa, pois desse modo seria necessária toda a readequação da metodologia e do referencial teórico aqui utilizado como apoio, mas, tendo em pauta tal evidência, fica a possibilidade aberta à continuidade deste estudo posteriormente.

Em outras palavras, o que podemos dizer acerca da percepção das escolas sobre a realidade vigente e as expectativas da comunidade é que enquanto a EMEF "A" não apresenta nenhum indício que revele sua preocupação com a realidade, em todos os aspectos salientados tanto por Apple & Beane (2001) quando mencionam que o espírito de uma escola democrática requer conhecer os anseios da comunidade à qual ela pertence para assim trazê-la para dentro da escola, como por Young (2001) quando o mesmo salienta que independentemente do conhecimento que produz a escola deve ter clareza de seus objetivos e que, para tanto, deve conhecer sua clientela. Já a situação apresentada pela EMEF "B", apesar de fornecer diversos indícios de que busca desenvolver um trabalho pautado na realidade e que viabilize a parceria entre escola e famílias, peca ao não mencionar as expectativas da comunidade em relação ao trabalho desenvolvido pela escola.

Nos termos conferidos por Albuquerque (2005) por sua vez, a EMEF "A" não apresenta nenhum tipo de investigação sobre a escola, seja ela em termos de sua história, de seus alunos, comunidade, sociedade e outros, de maneira a elaborar um Projeto voltado ao diagnóstico tão salientado pelos autores deste referencial e pela necessidade anunciada pelas pesquisas que compuseram o levantamento bibliográfico aqui realizado.

Com tudo isso é possível dizer que os Projetos Pedagógicos das escolas em pauta são diferentes entre si. Apesar de estruturados aparentemente da mesma forma, as diferenças são perceptíveis desde o início da leitura dos documentos e se acentuam no decorrer da mesma. Eles se diferenciam inicialmente em suas estruturas, sendo o primeiro encadernado, paginado e com poucos tópicos de abrangência a respeito de concepções, tomada de conhecimento da realidade da comunidade atendida, estabelecimento de prioridades e mesmo de possuir uma noção sobre o que são demandas. Já o segundo projeto, organizado em pasta catálogo, numerado por seus itens e não por suas páginas, o que significa fácil possibilidade de mudanças em seu teor, menções às reuniões de conselho de escola e com prioridades estabelecidas em torno dos objetivos da unidade escolar que, além de ter realizado diagnóstico de sua comunidade, mantém uma programação condizente com as concepções apresentadas em seu texto. Em relação às suas localizações, as escolas possuem planos que seguem um padrão cultural coerente com os dados levantados do referencial de Sposati (2000).

Entretanto, acerca disso é importante salientar que ao apresentar-se mais pobre, sobretudo, conceitualmente, a EMEF "A", localizada em Jaçanã não apresenta perspectiva de atuação em sua comunidade, ou seja, identificado um déficit da qualidade de vida da região, a escola ao eximir-se de um planejamento que dialogue com seu entorno, contribui para a manutenção ou até piora dessa realidade. Por outra via, a EMEF "B" localizada no distrito de Tucuruvi apresenta um conhecimento da realidade mais elaborado, bem como a preocupação em atuar em consonância com objetivos que não se limitam ao atendimento de avaliações externas conforme faz a primeira escola. Esta análise documental oferece margem de interpretações conforme seus PPs, o que corrobora o pressuposto que a escola pode ser mau interpretada em suas ações bem como receber interpretações que vão para além de suas reais atitudes.

Reconhecendo isso, assumo a responsabilidade de estar realizando uma interpretação que difira da realidade, entretanto, mantenho-me fiel à metodologia adotada e com isso considero estar mostrando ao leitor que a importância do Projeto Pedagógico de qualquer escola está nesse fato. Reconheço também que mesmo que a metodologia seguida tivesse sido diferente (observação, entrevistas), a realidade também estaria exposta a interpretações equivocadas, pois um currículo escrito manifesta tantas mensagens subliminares quanto discursos e atitudes em foco de análise. Portanto, com isso o que quero afirmar ao leitor é que a presente análise é um ponto de vista a respeito da situação estudada e como todo ponto de vista reflete a vista de um ponto, não pretendo tornar esta uma verdade absoluta.

3.3 Terceiro Eixo Analítico: Avaliação

Tomando como base a divisão da categoria V do Quadro 2.1 que considera: como a avaliação está descrita, o que o projeto avalia e a periodicidade das avaliações é possível dizer que a avaliação descrita no Projeto Pedagógico da EMEF "A" é coerente com os preceitos encontrados no decorrer de seu texto, enquanto a avaliação descrita no PP da EMEF "B" apresenta um desvio das questões destacadas como prioridades no decorrer de seu texto. Vejamos os impasses identificados:

O PP da EMEF "A" deixa claro que a escola visa atuar em prol do atendimento das avaliações externas de maneira a alcançar um bom nível nas mesmas. Quando da descrição de sua avaliação o texto reitera que a avaliação constará da participação nas provas promovidas por SME de modo a atingir bons índices. Com isso, os elementos a serem avaliados pelo Projeto dizem respeito ao trabalho do ano anterior, à formação de professores, que também é

critério de avaliação do desempenho da unidade escolar, a prática docente, o desempenho dos alunos nas avaliações externas, a sondagem dos ciclos e as necessidades de enfoque dos alunos tendo em vista a participação dos mesmos na Prova da Cidade, uma das avaliações externas. Consideradas essas premissas, o PP menciona que os professores em consenso concluíram a importância de a produção do estudante ser avaliada diariamente por possibilitar percepção global do desenvolvimento do mesmo.

Em suma, a avaliação planejada pela EMEF "A" não foge da singularidade de seu Projeto Pedagógico, pois o mesmo também não demonstra preocupações além do alcance de bons índices de alfabetização e de promoção de atividades que mantenham os alunos dentro da escola, portanto, assim como no decorrer de seu texto, também a avaliação não anuncia interesses no atendimento às necessidades específicas da comunidade, mesmo porque estas são desconhecidas, haja vista a ausência de mecanismos de identificação delas.

Sobre a avaliação descrita na EMEF "B" há um descompasso anunciado diante de suas considerações sobre a parceria entre escola e família e o anúncio de avaliar a participação de alunos em eventos promovidos pela SME e nas avaliações externas, bem como os resultados e metas do IDEB e as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática. Digo isso uma vez que apesar dos projetos vinculados à participação da comunidade e das parcerias anunciadas, o texto do PP não destaca a preocupação com as avaliações externas como prioridade a ser alcançada. Isso só vem a aparecer na descrição do processo de avaliação e, por isso, causou estranhamento e certo descompasso com relação ao discurso como um todo. A respeito das avaliações de disciplinas, estas condizem com as encontradas nos planos específicos de modo que a mesma se daria de forma contínua conforme os instrumentos de avaliação específica de cada disciplina.

Sendo assim, conforme declara o texto da EMEF "B" o projeto avalia os ciclos I e II nas avaliações internas e externas, tabulando dados e desempenhos dos alunos nos eventos e avaliações externas. Quanto à periodicidades das avaliações declaradas pelo texto do PP ela ocorreria de maneira contínua com os alunos, bimestral com o grupo de professores, semestral nas reuniões de pais e mestres e bimestral do Projeto Especial de Ação (PEA) condizente com a formação de professores. Os instrumentos a serem utilizados são dos mais variados, constando de discussões, registros em atas, registros fotográficos, estes mais próximos de uma realidade de eventos em parceria com a comunidade, questionários avaliativos do Projeto e as tão famigeradas avaliações externas bem como a avaliação final da UE.

Nesse contexto torna-se indispensável a retomada da contribuição de Azanha (2006) que ao discorrer sobre a autonomia da escola trás à cena considerações bastante pertinentes

para esta análise. Apesar de não ser um eixo central nesta pesquisa, a questão da autonomia quando relacionada às reflexões sobre avaliação faz-se fundamental para algumas considerações. Esclareço que apenas a discussão sobre autonomia já seria complexa o suficiente para um trabalho que girasse especificamente em torno dela, entretanto, como este não foi o foco desta pesquisa tal questão aparece para complementar nosso olhar diante da realidade de elaboração de Propostas Pedagógicas no âmbito da Educação Pública Municipal de São Paulo.

Segundo Azanha (2006) a importância da autonomia da escola se dá na hora de exercer a atividade educativa, porém (e destaque-se este porém), conforme suas próprias palavras "as interferências dos órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar" (p. 93). Conforme já salientado anteriormente, ao instituir um padrão de conduta na elaboração da Proposta Pedagógica das escolas, atitude que está imbuída da necessidade de controlar a situação em prol do alcance de bons resultados, e bons resultados no âmbito burocrático equivale a tarefas cumpridas e formulários preenchidos, se reforça um problema já conhecido e muito destacado neste texto que é a padronização de ações para contextos diferentes com necessidades diferentes e expectativas diversas das pré-estabelecidas pelos órgãos de organização, administração e controle da tarefa educativa. Numa escala hierárquica o aluno e a comunidade são os que saem perdendo, pois até chegar até eles a ação planejada já foi deturpada por inúmeras exigências e requisitos díspares.

Em outras palavras, a autonomia adormece nos estabelecimentos de ensino, pois diante de tantas metas externas a serem cumpridas e de tantas regulamentações relacionadas à elaboração do Projeto Pedagógico a escola submerge em um padrão burocrático que a mantém escrava de um sistema imposto. Diante disso a única autonomia que a escola tem é de escolher entre as metas estipuladas por suas diretorias regionais. Devido a esses aspectos elucidados e ao que já se considerou anteriormente, reitero que apesar de antigas, as discussões sobre autonomia refletem o caráter contraditório entre as propostas das Políticas Públicas em Educação na cidade de São Paulo e a realidade de sua aplicação.

Por fim, em relação ao exposto a leitura dos PPs permitiu verificar que a EMEF "A" é mais refém dessa realidade burocratizada do que a EMEF "B". Digo isso uma vez que ao declarar sua preocupação com a participação nas avaliações externas a primeira escola as coloca como prioridade desde o anúncio de suas prioridades, ao passo que a segunda escola não deixa de anunciá-las, porém, se utiliza de outros subterfúgios para desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Considerando isso e que a construção do Projeto Pedagógico de cada escola representa a possibilidade de avançar na qualidade de ensino de toda a rede de

ensino, os exemplos tomados mostram que é possível desempenhar um mínimo da autonomia conferida à escola tomando como parâmetro as possibilidades de se promover atividades que favoreçam as reais necessidades colocadas diante de si.

3.4 Quarto Eixo Analítico: Concepções declaradas versus Organização do Projeto

Este eixo surgiu da necessidade de contemplar relações entre os demais eixos criados de modo a estabelecer um vínculo final para esta análise que não se encerra por terminar aqui, mas abre margem a um amplo horizonte de questionamentos e interpretações. Como o leitor pode ver, o final do Quadro 2.1 possui um item que, apesar de não ter sido criado como categoria de coleta de dados, aparece por conter informações consideradas reveladoras para a análise da intencionalidade contida nos Projetos Pedagógicos em questão.

Coerentemente com as prioridades anunciadas pelo Projeto Pedagógico da EMEF "A" o item denominado "A leitura e a escrita transformando a realidade" destaca o plano de metas para o ano de 2011 que abrange a realização de agenda do dia, escrita pelos próprios alunos, a leitura diária dos diferentes gêneros (jornalístico, literário, divulgação científica) e toda uma rotina de enfoque do trabalho sobre os aspectos leitores desde sua sondagem até análise dos níveis apresentados pelos alunos. Isso reflete o enfoque no projeto Ler e Escrever, prioridade absoluta colocada no respectivo PP. Todavia, como abordado anteriormente, ao nomear tal ação como um meio de transformar a realidade, a escola ignora que para isso não basta declarar tal intenção sem deixar explícito como essa transformação ocorreria, ou mesmo, que realidade é essa, haja vista não haver indício nenhum no Projeto Pedagógico de um diagnóstico que reunisse dados de caracterização de sua comunidade e suas necessidades específicas. O mesmo fator é corroborado pela descrição da avaliação que insistentemente menciona o desempenho dos alunos nas Provas da Cidade, uma das avaliações externas promovidas pela SME e cujo compromisso é declarado pelo PP desta EMEF.

Outro grave equívoco aparece quando a escola julga descrever sua concepção sobre os fins e objetivos da Educação, cuja qual aparece da seguinte maneira: "Comprometer-se definitivamente com a formação do indivíduo, esta é a vocação da escola." (PP da EMEF A, 2011, p.08). Afirmo isso, pois tal equívoco manifesta um conflito entre a própria noção das finalidades e objetivos da Educação e o compromisso que de fato a escola assume com o trabalho desenvolvido.

O mesmo acontece com a descrição da "Concepção de aluno, desenvolvimento e aprendizagem" que compõe o próximo elemento considerado pela escola na redação de seu PP. Ao discorrer sobre tal concepção a escola declara sua intenção da seguinte maneira:

> Nossa intenção, enquanto escola é desenvolver uma proposta curricular coerente, articulada, capaz de diminuir ou superar a vulnerabilidade social do nosso estudante. Incluir todos, independente de sua condição. Pretendemos ainda desenvolver os programas propostos pela SME (Ler e Escrever, SP é uma escola). Entendemos a escola como instrumento social com potencial para despertar o protagonismo da criança, jovem e adulto. (PP da EMEF A, 2011, p.08)

O ponto crucial nessa questão é que ao redigir essas palavras a escola simplesmente não fala nem em concepção de aluno, nem de desenvolvimento ou ainda de aprendizagem, ou seja, ao anunciar a intenção de desenvolver uma proposta curricular coerente e articulada a escola atropela os reais conceitos que a mesma usou como denominação para o referido tópico. Ao tomar conhecimento desse tópico li e re-li diversas vezes na tentativa de entender se o equívoco estava na minha leitura ou se de fato a escola não estava falando o que realmente intitulava tal item. Se estabelecer-se uma pergunta que questione se as intenções do projeto dialogam com a estrutura funcional do mesmo, pode-se dizer que sim, pois a escola em questão sequer demonstra saber o que está escrevendo.

Esse embate denuncia um erro conceitual, o que remete às considerações feitas por autores da área da didática como é o caso de Piletti (2001) que discorre sobre o conceito de aprendizagem proposto por Schmitz (1982) como um processo no qual se assimila e se aprendem, consciente ou inconscientemente, novos padrões de ser, pensar, agir e perceber as coisas. Há diversos tipos de aprendizagem, conforme coloca o autor mencionado, de modo que a mesma pode ocorrer por diversos meios diferentes. O apoio neste autor foi escolhido, porque por se tratar de uma concepção bastante clara e simples de ser visualizada foi usada em um livro para formação de professores, ou seja, faz parte da formação dos profissionais envolvidos no processo educativo e, portanto, contempla o que deveria aproximar-se de uma concepção sobre aprendizagem. O fato de ter me limitado à busca de um conceito de aprendizagem deu-se apenas para que pudesse embasar o apontamento do erro conceitual identificado no Projeto Pedagógico da EMEF "A".

O PP da EMEF "B" por sua vez apresentou em seu texto sobre "Concepções filosóficas, políticas e pedagógicas", maneira como identificou o tópico correspondente, a maneira como a escola entende o Projeto Pedagógico e sua função. Ao citar que

> "O Projeto Pedagógico é uma ação coletiva que diz respeito à prática educativa que irá guiar o trabalho dentro da escola. Não podemos negar seu caráter político, pois todo indivíduo é sociopolítico, ou seja, tem sua parcela de responsabilidade na sociedade na qual está inserido e, consequentemente, está envolvido politicamente, mesmo que não queira" (VASCONCELOS, 2002, p. 23 *apud* PP da EMEF "B")

a escola declara suas concepções políticas por meio de estudos realizados por quem quer que tenha redigido o Projeto, sujeito desconhecido nesta análise por não ter sido declarado no documento. Analisando o conteúdo do item em questão, que pode ser lido na íntegra no fim do Quadro 2.1 referente às concepções declaradas pela EMEF "B", é possível dizer que a escola possui clareza desses conceitos e que seu projeto foi redigido sobre essas bases o que dialoga com o que foi abordado até agora nos eixos anteriores, corroborando que esta escola mostra-se mais consciente de suas concepções e, por isso, a redação de seu projeto está coerente com o que o mesmo propôs em seu documento.

Outro tópico especificado por essa escola destina-se a realizar "Considerações sobre aprendizagem significativa". Mais uma vez foram encontradas menções a estudos específicos publicados sobre o assunto, o que denota que a escola procura apoio em bases científicas para planejar suas ações. Contudo, mesmo que na organização do projeto conste o item "Referências", no corpo do documento tal item não foi encontrado, portanto, não é possível afirmar que o Projeto foi fiel às concepções declaradas pelas referências que seguiu.

Para concluir esta análise e, considerados os contextos em que foram analisados os Projetos Pedagógicos das EMEFs A e B, é possível dizer que o PP da primeira escola, situada no distrito de Jaçanã, tendo em vista os índices apresentados por Sposati (2000) e a caracterização feita do distrito, está em posição longe de promover melhorias na qualidade de sua comunidade. Antes de tudo a escola precisaria buscar ancorar suas ações na realidade da comunidade onde está inserida para assim ter condições de formular um plano de trabalho que viabilizasse a aproximação entre a escola e o entorno onde a mesma está inserida. Dessa maneira, a possibilidade de atuar promovendo a melhoria de seus objetivos e metas estabelecidas estaria permitindo que o público ali atendido recebesse a atenção que de fato os dados gritantes da região anunciam.

Por outro lado, a segunda escola, que apresenta um PP mais bem elaborado e com concepções mais claras condiz com a realidade observada conforme os índices apontados por Sposati (2000) e a caracterização feita em capítulo anterior. Todavia, isto não é prenúncio de que a escola está suficientemente em condição de diálogo com sua comunidade. Isto porque,

sendo o distrito de Tucuruvi mais favorecido do que o de Jaçanã, seria díspare encontrar um Projeto Pedagógico que fosse contra tal realidade. O PP da EMEF "B" é sim mais sofisticado do que o da EMEF "A", porém, não poderia ser diferente se considerado que para manter o padrão de qualidade condizente com as características da região tal projeto apresenta um padrão básico que permite que o trabalho ali realizado promova a inclusão de seus frequentadores.

O ícone central nesta discussão é a questão do diagnóstico. Como explicitado pelos autores deste referencial, os quais possuem em comum em suas teorias a colocação da necessidade de conhecer e respeitar a realidade local como pré-requisito fundamental para a construção de um trabalho digno, que respeite as peculiaridades da região e que se utilizem da autonomia que lhes é conferida para promover o que intitula este trabalho e que constitui sua preocupação central, ou seja, "A Consonância entre Projetos Pedagógicos e a Realidade do Entorno Social de Escolas Públicas", não apenas da zona norte de São Paulo, mas de todas as escolas que compõem a rede pública, e privada, de ensino do Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa surgiu da necessidade de realização de estudo sobre Projetos Pedagógicos, analisando sua composição, se é fruto de um trabalho coletivo e, sobretudo, se considera os dados do contexto social e a realidade concreta da comunidade escolar e ainda, se prevê atendimento e envolvimento da comunidade na execução das ações que o mesmo propõe. Ao analisar a composição dos Projetos Pedagógicos das escolas selecionadas foram verificados índices espantosos que dizem respeito à caracterização das regiões em destaque. O levantamento bibliográfico realizado mostrou de início que as pesquisas voltadas ao estudo de Projetos Pedagógicos seguem rumos diferentes do que aqui foi pretendido. Já os autores utilizados como embasamento teórico contribuíram para delinear de uma concepção que converge no sentido de oferecer possibilidade de afirmar que a escola precisa de mais atenção, mas para que o trabalho que ela desenvolve se aproxime de um parâmetro de qualidade é fundamental conhecer o público que vai à ela.

Sem conhecimento da comunidade como seria possível utilizar a bagagem prévia dos alunos e torná-la cientificizada (YOUNG, 2001), ou ainda, como se poderá trazer a comunidade para o âmbito da escola e nela desenvolver um trabalho de parceria sem conhecer intimamente as expectativas dessa comunidade em relação à escola (APPLE & BEANE, 2001)? Essas questões possuem uma resposta simples: não dá para fazer nada disso sem que a escola se abra para saber quem é e de onde vem seu público.

Tendo chegado até aqui, tendo em vista todo o exposto anteriormente, a trajetória seguida, os desafios superados e as análises realizadas é possível dizer que as escolas realmente não são iguais, porém, dizer que seus Projetos Pedagógicos são estruturados para atuar conforme a realidade da escola, então, isso não é possível de ser afirmado. Não é, porque há uma lacuna que compõe a elaboração de tais projetos. Foram identificados erros conceituais, ausência de dados importantes para a fundamentação de objetivos, descaracterizações, enfim, os desajustes foram inúmeros e isso não permite que se diga que as duas escolas estudadas atuam conforme sua própria realidade. Ou ainda, se considerarmos outro ponto de vista, que a realidade do distrito de Jaçanã não é nada favorável ao desenvolvimento de sujeitos emancipados e igualmente o Projeto Pedagógico de sua escola não apresenta perspectiva de auxiliar no processo de melhoria senão no de reprodução da condição de mediocridade na qual sua comunidade se encontra. Por outra via, a escola situada em Tucuruvi apresenta por meio de seu discurso um comprometimento maior com a realidade. Se de fato tudo o que ela declara, todos os projetos planejados são aplicados na

prática, isso iria requerer outra abordagem, com outros procedimentos de pesquisa. Contudo, conforme os índices do distrito, que mostram melhores índices e condições de vida na região, o PP da EMEF "B" condiz com o trabalho a ser desenvolvido com um público mais instruído, com maior renda, com maior oferta de vagas e cujo índice de desenvolvimento humano é menos excludente do que o de Jaçanã. Além disso, as próprias concepções da escola de Tucuruvi estão mais bem redigidas do que as anteriores e seus objetivos bem definidos, pré requisito apontado por Gimeno Sacristán (1998) como fundamental para a elaboração de um currículo que englobe os assuntos não apenas das matérias escolares, mas, sobretudo, da realidade que compõe sua elaboração.

Pode-se dizer então, que ao atuar sobre e na sociedade a escola reflete valores que condizem com suas possibilidades. Por trás disso podem estar problemas de formação ou má interpretação de conceitos, ou mesmo de equívocos conceituais, o que digo pensando no caso exposto do Projeto Pedagógico da EMEF "A" situada em Jaçanã que apresentou em seu discurso a latente preocupação em atender os índices das avaliações externas e projetos (im)postos pelos órgãos reguladores. Foi assim que se identificou no PP da primeira escola a maneira como a mesma reflete as necessidades de sua comunidade, ou seja, não a conhecendo e dando prosseguimento a projetos que preencham o tempo escolar sem procurar problemas para não ter que buscar soluções.

De outro lado, a EMEF "B", mesmo tendo contemplado aspectos elucidados por pesquisadores como essenciais para o desenvolvimento de um trabalho em parceria com a comunidade e conforme as necessidades da mesma, tendo feito um diagnóstico da comunidade atendida pela escola e proposto projetos que viabilizem a parceria entre as famílias e a escola, não apresentou em seu projeto dados pertinentes às expectativas da comunidade em relação ao trabalho desenvolvido pela escola, a partir do que presume-se que ela tenha sentido quais são essas expectativas em alguma parte do processo, etapa esta das quais qualquer leitor do Projeto Pedagógico não fica interado.

Com a observação de todo o trajeto percorrido, as questões desdobradas do problema de pesquisa e as considerações feitas na organização dos eixos de análise, as questões elencadas no início desta dissertação ficam respondidas de maneira clara, sendo que, se qualquer dúvida a respeito pode ser sanada com respostas apresentadas no decorrer da análise, as quais são reforçadas nos eixos pertinentes aos dados de cada bloco criado e no decorrer dos outros eixos de análise, sendo que buscou-se a realização de uma conversação entre os mesmos.

Realizando um balanço geral sobre os objetivos propostos pela pesquisa, considero que eles foram alcançados e que o apoio dos autores foi fundamental na composição dos eixos de análise que contribuíram para que isso se efetivasse. Deste modo, a pesquisa em questão é concluída considerando ter completado a missão à qual se cumpriu. Reitero ainda que esta discussão não acaba por se encerrar aqui, haja vista que pode despertar muitos outros questionamentos derivados do que foi apresentado até aqui, requerendo, portanto, novos espaços de discussão e de complementação da temática em questão.

O importante a ser destacado é que a ideia central aqui defendida diz respeito à importância que a realidade vigente deve receber no processo de elaboração do conhecimento, pois, sendo o ser humano incompleto por natureza, sua realidade não é sempre a mesma. Ela muda conforme o sujeito a transforma e é transformado por ela. Esse movimento contínuo de renovação brada aos seus interventores que se dê atenção a ele e que a Educação seja de uma vez por todas enxergada fora do campo da neutralidade, pois é formativa e enquanto tal não se basta em si só, justamente por remeter a valores sociais, políticos e ideológicos que estão em constante transformação. Conhecê-los é quesito essencial para ter condições de lutar contra os mesmos ou segui-los. Esta é, portanto, a análise que tive a lhes oferecer e as considerações acerca do complexo assunto que abrange a "Consonância entre Projetos Pedagógicos e a Realidade do Entorno de Escolas Públicas da Zona Norte de São Paulo".

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, H. M. P. 2005. Gestão, Projeto Pedagógico e Compromisso: Compartilhando Saberes. *In*: ALBUQUERQUE, H. M. P.; MARTINS, M.A.V. (orgs.). *Fazendo Educação Continuada*. São Paulo: Editora Avercamp, p.49 - 91.

APPLE, M.W. y KING, N.R. 1983. Que enseñam las escuelas? In: GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza:* su teoria e su practica. Madrid: Akal, p.37-53

APPLE, M.W. & BEANE, J. (orgs.) 2001. *Escolas Democráticas*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez.

AZANHA, J. M. P. 2006. *A formação do professor e outros ensaios.* São Paulo: SENAC, p.87-104.

BENINCÁ, Elli. 2002. *O senso comum pedagógico:* práxis e resistência. Tese de Doutorado (Educação). Porto Alegre: UFRGS.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução n.4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2010.

CANÁRIO, Rui. 1996. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. *O estudo da escola.* Porto: Porto Editora.

CELANTE, Liciana Gobbi. 2005. *A construção dos Planos de Desenvolvimento da unidade no Projeto Pedagógico de duas creches de Jundiaí.* Campinas: Mestrado (Educação), UNICAMP.

COIMBRA, Leonardo José Pinho. 2009. *Educação para o Capital:* o Projeto Pedagógico da Fundação Bradesco de São Luis – *MA.* São Luis do Maranhão: Mestrado (Educação), UFEMA.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1995. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Territórios Contestados:* o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 82-113.

_____. 1998. Âmbitos do Plano. In: PÉREZ GÓMEZ, A.I. e GIMENO SACRISTÁN, J. *Compreender e Transformar o Ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Artmed, p. 233 – 293.

_____. 1999. *Poderes Instáveis em Educação.* Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 70-98

_____. 2007. *A Educação que ainda é possível.* São Paulo: Artmed, p.132-152.

GIOVANNI, Luciana Maria. 1999. *Roteiro para Análise Documental*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras / UNESP.

_____; GUARNIERI, Maria Regina; MARIN, Alda Junqueira. 2009. Diretrizes gerais de reorganização curricular e seus desdobramentos para o ensino na perspectiva de professoras primárias. *In*: MARIN, Alda; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina (orgs.). *Pesquisa com professores no início da escolarização*. Araraquara: Junqueira & Marin; São Paulo: Fapesp, pp. 209-228.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. 1997. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática.

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Disponível em *http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/*, em 07/09/2011.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. 1986. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

MARIN, Alda; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. 2009. Manifestações de professoras primárias sobre elementos pedagógicos da organização escolar visando reorganização do currículo. *In*: MARIN, Alda; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina (orgs.). *Pesquisa com professores no início da escolarização*. Araraquara: Junqueira & Marin; São Paulo: Fapesp, pp. 189-207.

NADAL, Beatriz Gomes. 2007. *Cultura Escolar:* um olhar sobre a vida na escola. São Paulo: Doutorado (Educação), PUC-SP.

OLIVEIRA, Regina Maria Horta Barbosa de. 2007. *A Pedagogia Histórico-Crítica:* das Propostas Pedagógicas à sua implementação. Campo Grande: Mestrado (Educação), UFMS.

PILETTI, Claudino. 2001. *Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática, p. 25-38.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. 2009. *Projeto Educativo e Político Pedagógico da Escola de Ensino Médio: Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho.* Ceará: Doutorado (Educação), UFC.

UDEMO, 2009. Revista do Projeto Pedagógico. São Paulo. ISSN 1679-4303.

_____, 2010. Revista do Projeto Pedagógico. São Paulo. ISSN 1679-4303.

RIBEIRO, Adriano. 2007. *A gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico na Escola Pública de Educação Básica*. Curitiba: Mestrado (Educação), PUC-PR.

RIOS, Terezinha Azerêdo 1992. *Significado e pressupostos do Projeto Pedagógico.* São Paulo: Série Ideias, n. 13, p. 73-77.

SÃO PAULO - Portal da Secretaria Municipal de Educação. *http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx*. Disponível em 05/09/2011.

SAVIANI, D. 1976. Análise crítica da Organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W.E. *Educação brasileira contemporânea:* organização e funcionamento. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, p.174-194.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. (org.). 1996. *Mapa da Inclusão/Exclusão Social da Cidade de São Paulo*. São Paulo: EDUC.

_____. 2000. *Mapa da Inclusão/Exclusão Social da Cidade de São Paulo*. São Paulo: EDUC.

SOUZA, Angelo Ricardo. 2006. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. São Paulo: Doutorado (Educação), PUC-SP.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. 1995. O Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto-Político Pedagógico da escola:* Uma construção possível. Campinas: Papirus, São Paulo, p. 11-35.

VIRGÍNIO, Alexandre Silva. 2006. *Escola e Emancipação*: currículo como espaço-tempo emancipador. Porto Alegre: Doutorado (Sociologia), UFRGS.

WARDE, Mirian Jorge . 1992. *Considerações Sobre Autonomia da Escola.* São Paulo: IDEIAS, n. 13, p. 83-96.

YOUNG, M. 2001. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.101, p.1287-1302.

ZAPPAROLI, Irene Domenes. 2007. *Política educacional e ações universitárias*: um estudo sobre cursos seqüenciais. São Paulo: Doutorado (Educação), PUC-SP

6. ANEXOS

ANEXO 1 - Quadro 1: Produções encontradas

AUTOR / TESE-DISSERTAÇÃO	Objetivo(s)	Conclusões/Constatações
BENINCÁ, Elli. 2002. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência.* Porto Alegre: Doutorado (Educação), UFRGS.	- Desenvolver o tema do senso comum pedagógico, suas resistências e possibilidades de transformação. - Entender como a dicotomia entre o discurso pedagógico e a prática da sala de aula, amiúde a tarefa do senso comum de intencionar as ações humanas de forma espontânea, permitem que as pessoas realizem tarefas práticas enquanto sustentam um discurso divergente delas. - Com base nisso, a pesquisa tem o objetivo de analisar se há ou não possibilidade de transformar a teoria em consciência prática, transformando também o senso comum em consciência crítica.	- O autor considera a natureza do processo pedagógico originada da historicidade humana cuja característica de incompletude não permite que se elaborem conclusões sobre a prática pedagógica. Considerando isso, a investigação sobre o senso comum pedagógico requer que seja feito um recorte no tempo longo que este possui, atentando para que não se interrompa o movimento representado pela atividade pedagógica. - Dessa maneira, a prática pedagógica, quando reduzida a um tempo breve, pode ser observada apenas como tarefa isolada, mas não como processo pedagógico, mais um motivo que justifica a inconclusão do trabalho de investigação de sua tese.
CELANTE, Liciana Gobbi. 2005. *A construção dos Planos de Desenvolvimento da unidade no Projeto Pedagógico de duas creches de Jundiaí.* Campinas: Mestrado (Educação), UNICAMP.	- Confrontação dos aspectos: teórico, legal e escolar, a conhecer, os planos, as deliberações impostas pela legislação e a dimensão da cultura da escola que permeia pensamentos e ações a fim de compreender os limites e possibilidades da gestão colegiada nas creches, conhecer a compreensão dos profissionais sobre o processo democrático e a relação entre a legislação e o trabalho coletivo inerente ao Projeto Pedagógico, bem como tomar conhecimento do processo de construção dos Planos de Desenvolvimento das Unidades, mediados pela gestão democrática da escola, confrontando a	- LDB 9394/96 apresenta avanços quanto à elaboração e execução das Propostas Pedagógicas das escolas, porém não deixa claro sua abrangência nem seu caráter; - O processo de democratização das escolas por meio de uma gestão democrática, foi implementado pela Constituição Federal de 1988, porém, não foi observado pela pesquisadora até a data de sua defesa; - Há falta de clareza quanto ao significado de participar e de decidir dos grupos quando da aplicabilidade das Propostas Pedagógicas, observando-se com isso, maior participação do que tomada de

	elaboração dos documentos com as entrevistas realizadas nas unidades selecionadas.	decisões coletivas; - Os Planos de Desenvolvimento da Unidade são entendidos pelas professoras como um planejamento, do qual a direção da escola considera todos participantes, o que não procede devido a muitos manterem-se às margens nesse processo; - A avaliação é fundamental para se perceber em que pontos o projeto está sendo contemplado e para entender a funcionalidade de sua elaboração; - O Projeto de Desenvolvimento da Unidade (PDU) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), possuem relações diferentes quanto a seus aspectos formais e orientações técnicas; - As características distintas das creches estudadas refletem a importância do planejamento e organização do espaço físico como elementos de aprendizagem na Educação infantil; - A relação com a comunidade foi avaliada de forma positiva, constatando-se que a mesma se dá mais pelas ações e vínculos estabelecidos entre a escola, a família e a comunidade do que por sua localização.
COIMBRA, Leonardo José Pinho. 2009. *Educação para o Capital: o Projeto Pedagógico da Fundação Bradesco de São Luis – MA.* São Luis do Maranhão. Mestrado (Educação),	- Análise crítica da Proposta Pedagógica da escola de Educação Básica e profissionalizante da Fundação Bradesco de São Luís, do seu referencial curricular e do seu relatório anual de atividades de 2007. Para tanto, analisou-se o contexto histórico de crise e transformação do capitalismo a fim de identificar suas relações com as novas demandas para a Educação na atualidade.	- Há uma vinculação entre o Projeto Pedagógico da Fundação Bradesco e os interesses do mercado, o que na visão do autor, reitera a lógica tecnicista da Educação, transformando-a em instrumentos da sociedade capitalista; - A Proposta Pedagógica da escola favorece um processo alienante de inculcação de comportamentos e valores consonantes com os padrões produtivos da sociedade capitalista;

UFEMA.	- O trabalho também objetivou identificar nas políticas educacionais do governo, dos organismos empresariais e do empresariado as novas demandas feitas à Educação, para a formação do "novo" trabalhador, bem como analisou as influências da "pedagogia do aprender a aprender", nos documentos que orientam a prática pedagógica da Fundação Bradesco. (grifos do autor)	- O Projeto Pedagógico da Fundação Bradesco atua colocando a Educação a favor da reprodução do sistema capitalista; Baseado nisso, defende a adoção de um novo fazer pedagógico, voltado à máxima humanização dos indivíduos em prol da superação da lógica individualista e alienante do sistema posto.
NADAL, Beatriz Gomes. 2007. *Cultura Escolar: um olhar sobre a vida na escola.* São Paulo: Doutorado (Educação), PUC-SP.	- Construção de referenciais que sustentassem o desvelamento da cultura escolar, o conhecimento e a compreensão da cultura de escolas públicas de Educação Básica e a formulação de propostas voltadas a contribuir com a tematização e transformação da cultura existente tornando-a mais próxima dos atuais desafios da Educação contemporânea.	- Existe um forte imaginário efetivo relacionado ao papel que a escola deve exercer frente às sociedade civil e política, visando formar cidadãos produtivos para o mercado de trabalho e para o bem estar social. Isso fica claro no Projeto Pedagógico das escolas e na fala dos educadores quando os mesmos apregoam a aprovação, a conclusão dos estudos e a consequente empregabilidade; - A escola é "pensada" para trabalhar com base em normas, com uma lógica funcional que estruture a tarefa educativa de forma racional, com seus tempos cadenciados, com seus espaços definidos e com suas tarefas designadas, cujos resultados esperados condizem com o que teria uma "escola ideal"; - Mesmo existindo tais imaginários eles não funcionam de maneira totalmente instituinte sobre os sujeitos.
OLIVEIRA, Regina Maria Horta Barbosa de. 2007. *A Pedagogia Histórico-Crítica: das Propostas Pedagógicas à sua implementação.*	- Analisar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e sua implementação em escolas da rede pública de ensino de Campo Grande – MS. Para isso, o objetivo específico voltou-se à explicitação das proposições da PHC e à análise da utilização das Propostas Pedagógicas para a implementação da mesma nas escolas. Com base nisso, buscou-se analisar as	- Os resultados sugerem que as Propostas Pedagógicas existem nas escolas apenas como documento exigido pela legislação; - A grande maioria dos docentes e técnicos não têm condições de avaliar o significado e a importância do documento e da teoria pedagógica nele contida;

Campo Grande: Mestrado (Educação), UFMS.	possibilidades e limites da implantação da PHC em escolas públicas como meio de superação das atuais formas de organização do trabalho didático.	
RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. 2009. *Projeto Educativo e Político Pedagógico da Escola de Ensino Médio: Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho.* Ceará: Doutorado (Educação), UFC.	- Analisar a experiência de reorganização do trabalho educativo na constituição do Projeto Pedagógico da escola de ensino médio, identificando perspectivas, limites, possibilidades e resistências. Além disso, o exame da evolução do projeto educativo na história sociopolítica e econômica do Brasil, com destaque à gestão do trabalho escolar e à formação do jovem para o trabalho. A pesquisadora faz isso analisando os fundamentos, intencionalidades e práticas que norteiam o projeto político-pedagógico, bem como os limites, possibilidades e formas de resistência coletiva na gestão do projeto.	- Observou-se que por meio do Projeto Político-Pedagógico é possível reorganizar o trabalho pedagógico, o que aponta como prognóstico o aprofundamento da crise da Educação, na formação do jovem e da sociedade; - Sendo a escola entendida como produto do trabalho do homem, a preparação para o trabalho se dá conforme sua apropriação crítica, histórica e sólida da ciência e da tecnologia. A formação humana plena conta, porém, com alguns desafios, tais como os fenômenos da globalização e a nova configuração para manutenção do capitalismo, 'mundializando' a cultura, e 'planetarizando' a Educação [grifos da autora]. - A funcionalidade da escola é colocada em dúvida, uma vez que, ao não cumprir com a promessa de ascensão social e inserção no mundo do trabalho, torna o processo seletivo de escolarização, por si só excludente, torna-se mais eficiente nesse cenário.
RIBEIRO, Adriano. 2007. *A gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico na Escola Pública de Educação Básica*. Curitiba:	- Analisar as políticas de gestão das escolas públicas de Educação Básica por meio do Projeto Político-Pedagógico; examinar as concepções e práticas dos profissionais da Educação com relação à gestão democrática e ao Projeto Político-Pedagógico e analisar as estratégias adotadas na gestão do PPP nas escolas públicas de Piraquara, além de	- Existe um conflito entre concepção e prática do significado de "gestão democrática", visto que na prática verificou-se que tal concepção não está internalizada pelos pesquisados. - Há limites que os participantes da pesquisa vêem na gestão democrática e no Projeto Político-Pedagógico, uma vez que os mesmos acreditam que não há uma real autonomia em relação ao

	elaboração dos documentos com as entrevistas realizadas nas unidades selecionadas.	decisões coletivas; - Os Planos de Desenvolvimento da Unidade são entendidos pelas professoras como um planejamento, do qual a direção da escola considera todos participantes, o que não procede devido a muitos manterem-se às margens nesse processo; - A avaliação é fundamental para se perceber em que pontos o projeto está sendo contemplado e para entender a funcionalidade de sua elaboração; - O Projeto de Desenvolvimento da Unidade (PDU) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), possuem relações diferentes quanto a seus aspectos formais e orientações técnicas; - As características distintas das creches estudadas refletem a importância do planejamento e organização do espaço físico como elementos de aprendizagem na Educação infantil; - A relação com a comunidade foi avaliada de forma positiva, constatando-se que a mesma se dá mais pelas ações e vínculos estabelecidos entre a escola, a família e a comunidade do que por sua localização.
COIMBRA, Leonardo José Pinho. 2009. *Educação para o Capital: o Projeto Pedagógico da Fundação Bradesco de São Luis – MA.* São Luis do Maranhão. Mestrado (Educação),	- Análise crítica da Proposta Pedagógica da escola de Educação Básica e profissionalizante da Fundação Bradesco de São Luís, do seu referencial curricular e do seu relatório anual de atividades de 2007. Para tanto, analisou-se o contexto histórico de crise e transformação do capitalismo a fim de identificar suas relações com as novas demandas para a Educação na atualidade.	- Há uma vinculação entre o Projeto Pedagógico da Fundação Bradesco e os interesses do mercado, o que na visão do autor, reitera a lógica tecnicista da Educação, transformando-a em instrumentos da sociedade capitalista; - A Proposta Pedagógica da escola favorece um processo alienante de inculcação de comportamentos e valores consonantes com os padrões produtivos da sociedade capitalista;

UFEMA.	- O trabalho também objetivou identificar nas políticas educacionais do governo, dos organismos empresariais e do empresariado as novas demandas feitas à Educação, para a formação do "novo" trabalhador, bem como analisou as influências da "pedagogia do aprender a aprender", nos documentos que orientam a prática pedagógica da Fundação Bradesco. (grifos do autor)	- O Projeto Pedagógico da Fundação Bradesco atua colocando a Educação a favor da reprodução do sistema capitalista; Baseado nisso, defende a adoção de um novo fazer pedagógico, voltado à máxima humanização dos indivíduos em prol da superação da lógica individualista e alienante do sistema posto.
NADAL, Beatriz Gomes. 2007. *Cultura Escolar: um olhar sobre a vida na escola.* São Paulo: Doutorado (Educação), PUC-SP.	- Construção de referenciais que sustentassem o desvelamento da cultura escolar, o conhecimento e a compreensão da cultura de escolas públicas de Educação Básica e a formulação de propostas voltadas a contribuir com a tematização e transformação da cultura existente tornando-a mais próxima dos atuais desafios da Educação contemporânea.	- Existe um forte imaginário efetivo relacionado ao papel que a escola deve exercer frente às sociedade civil e política, visando formar cidadãos produtivos para o mercado de trabalho e para o bem estar social. Isso fica claro no Projeto Pedagógico das escolas e na fala dos educadores quando os mesmos apregoam a aprovação, a conclusão dos estudos e a consequente empregabilidade; - A escola é "pensada" para trabalhar com base em normas, com uma lógica funcional que estruture a tarefa educativa de forma racional, com seus tempos cadenciados, com seus espaços definidos e com suas tarefas designadas, cujos resultados esperados condizem com o que teria uma "escola ideal"; - Mesmo existindo tais imaginários eles não funcionam de maneira totalmente instituinte sobre os sujeitos.
OLIVEIRA, Regina Maria Horta Barbosa de. 2007. *A Pedagogia Histórico-Crítica: das Propostas Pedagógicas à sua implementação.*	- Analisar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e sua implementação em escolas da rede pública de ensino de Campo Grande – MS. Para isso, o objetivo específico voltou-se à explicitação das proposições da PHC e à análise da utilização das Propostas Pedagógicas para a implementação da mesma nas escolas. Com base nisso, buscou-se analisar as	- Os resultados sugerem que as Propostas Pedagógicas existem nas escolas apenas como documento exigido pela legislação; - A grande maioria dos docentes e técnicos não têm condições de avaliar o significado e a importância do documento e da teoria pedagógica nele contida;

Campo Grande: Mestrado (Educação), UFMS.	possibilidades e limites da implantação da PHC em escolas públicas como meio de superação das atuais formas de organização do trabalho didático.	
RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. 2009. *Projeto Educativo e Político Pedagógico da Escola de Ensino Médio: Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho.* Ceará: Doutorado (Educação), UFC.	- Analisar a experiência de reorganização do trabalho educativo na constituição do Projeto Pedagógico da escola de ensino médio, identificando perspectivas, limites, possibilidades e resistências. Além disso, o exame da evolução do projeto educativo na história sociopolítica e econômica do Brasil, com destaque à gestão do trabalho escolar e à formação do jovem para o trabalho. A pesquisadora faz isso analisando os fundamentos, intencionalidades e práticas que norteiam o projeto político-pedagógico, bem como os limites, possibilidades e formas de resistência coletiva na gestão do projeto.	- Observou-se que por meio do Projeto Político-Pedagógico é possível reorganizar o trabalho pedagógico, o que aponta como prognóstico o aprofundamento da crise da Educação, na formação do jovem e da sociedade; - Sendo a escola entendida como produto do trabalho do homem, a preparação para o trabalho se dá conforme sua apropriação crítica, histórica e sólida da ciência e da tecnologia. A formação humana plena conta, porém, com alguns desafios, tais como os fenômenos da globalização e a nova configuração para manutenção do capitalismo, 'mundializando' a cultura, e 'planetarizando' a Educação [grifos da autora]. - A funcionalidade da escola é colocada em dúvida, uma vez que, ao não cumprir com a promessa de ascensão social e inserção no mundo do trabalho, torna o processo seletivo de escolarização, por si só excludente, torna-se mais eficiente nesse cenário.
RIBEIRO, Adriano. 2007. *A gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico na Escola Pública de Educação Básica*. Curitiba:	- Analisar as políticas de gestão das escolas públicas de Educação Básica por meio do Projeto Político-Pedagógico; examinar as concepções e práticas dos profissionais da Educação com relação à gestão democrática e ao Projeto Político-Pedagógico e analisar as estratégias adotadas na gestão do PPP nas escolas públicas de Piraquara, além de	- Existe um conflito entre concepção e prática do significado de "gestão democrática", visto que na prática verificou-se que tal concepção não está internalizada pelos pesquisados. - Há limites que os participantes da pesquisa vêem na gestão democrática e no Projeto Político-Pedagógico, uma vez que os mesmos acreditam que não há uma real autonomia em relação ao

Mestrado (Educação), PUC-PR.	identificar as formas de participação dos profissionais da Educação na gestão do mesmo.	mesmo, sendo ele uma imposição, um dever legal a ser cumprido e não um instrumento de gestão democrática da escola em prol do alcance de objetivos educacionais. - Ainda não há uma cultura que veja o Projeto no sentido de pensar coletivamente na intencionalidade do que se pretende no trabalho com os alunos; - A análise indicou ao pesquisador possibilidades, tais como: o uso do Projeto Político-Pedagógico como meio de gerir todo o processo educacional no interior da escola, a reflexão e o desenvolvimento de ações para melhorar a Educação, a identificação do modelo de gestão, do perfil e da forma de atuação da escola, a definição de metas e ações educativas, e o trabalho participativo de toda a comunidade escolar.
SOUZA, Angelo Ricardo. 2006. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. São Paulo: Doutorado (Educação), PUC-SP.	- Construção de um perfil da gestão escolar da Educação pública do Brasil: o perfil do diretor escolar, dos processos de gestão escolar e das ideias sobre a gestão escolar, bem como a articulação desses três elementos da Educação pública brasileira e as possíveis relações que eles mantém com as concepções desenvolvidas pelos estudiosos brasileiros ao longo do século XX e a organização e gestão escolar da atualidade, ou seja, se trata de buscar relações entre as proposições teóricas para o campo de ação da Educação e o que de fato ocorre na gestão das escolas brasileiras.	- Parece haver uma marca forte de gênero entre os diretores, fazendo com que os homens ganhem mais e cheguem à função com menos idade e experiência, ocupando proporcionalmente mais as direções das escolas nas quais o poder simbólico parece menos explícito; - A gestão das escolas públicas vai em direção à democratização da política escolar, porém, ainda há sobre as escolas e seus gestores um forte patrimonialismo e controle político institucional; - As escolas cujos dirigentes foram eleitos, possuem conselhos mais ativos e Projetos Pedagógicos construídos de modo mais independente e participativo, o que indica uma Educação política mais ampliada em escolas mais democráticas;

		-Os diretores mais experientes na Educação tendem a estarem mais dispostos ao diálogo com seus pares e com as comunidades do que aqueles mais novos; e - A política escolar, que se centra na figura do diretor, se articula para atender ao máximo os interesses e necessidades da comunidade, bem como as disposições dos sistemas de ensino, que se traduzem pelas instâncias superiores ao diretor.
VIRGÍNIO, Alexandre Silva. 2006. Escola e Emancipação: currículo como espaço-tempo emancipador. Porto Alegre: Doutorado (Sociologia), UFRGS.	- Identificar em que medida a escola pública pode ser considerada um espaço de emancipação social. Isso, por meio da análise de escolas e de como as mesmas concebem e vivenciam suas Propostas Pedagógicas, elemento que caracteriza sua gestão, sua função e sua concepção em relação à avaliação dos alunos, assim como os procedimentos adotados para isso.	-A escola continua ainda fortemente controladora e reprodutora; - As escolas se organizam para que os alunos atinjam etapas, uma após a outra, cada um condizente com um nível de aprendizado alcançado, porém, muitos passam por etapas aprendendo pouco ou nada, imagem que se torna 'desestabilizadora' para os professores; - O 'ser sujeito' recebe poucas oportunidades de experiências, as quais o indivíduo só recuperará com forte memória; - A escola diagnosticada em sua pesquisa possui uma participação fragmentada dos pais, que vão até ela para saber de seus filhos, mas pouco se interessam sobre como ela é organizada e sobre a qual não se debate, sobre a qual não estabelecem um confronto de ideias e perspectivas.

ANEXO 2 - Roteiro de coleta de dados para análise documental

1. Identificação

Escola:
Localização da instituição:
Data de elaboração: __/__/____
Data de leitura do documento: __/__/____

2. Tipo de documento

1	Texto
2	Relatório
3	Projeto
4	Publicação

3. Categoria I – Processo de Elaboração

3.1 Elaborado por

3.2 Registrado por

3.2.1 Quais itens compõem o Projeto Pedagógico?

3.3 Currículo

3.3.1 O Projeto Descreve a Organização escolar e as Práticas Pedagógicas? Como?

4. Categoria II – Diagnóstico (Há?)

1	Sim
2	Não
3	Parcialmente

4.1 Caracterização da Comunidade externa – está descrita? Como?

4.2 Levantamento das expectativas da comunidade em relação ao trabalho da escola

4.3 Recursos disponíveis:

4.4 Humanos (número, formação)

4.5 Materiais

5. Categoria III - Demandas

5.1 Necessidades internas

5.2 Necessidades externas (que necessitem de parcerias para serem atendidas)

6. Categoria IV - Prioridades

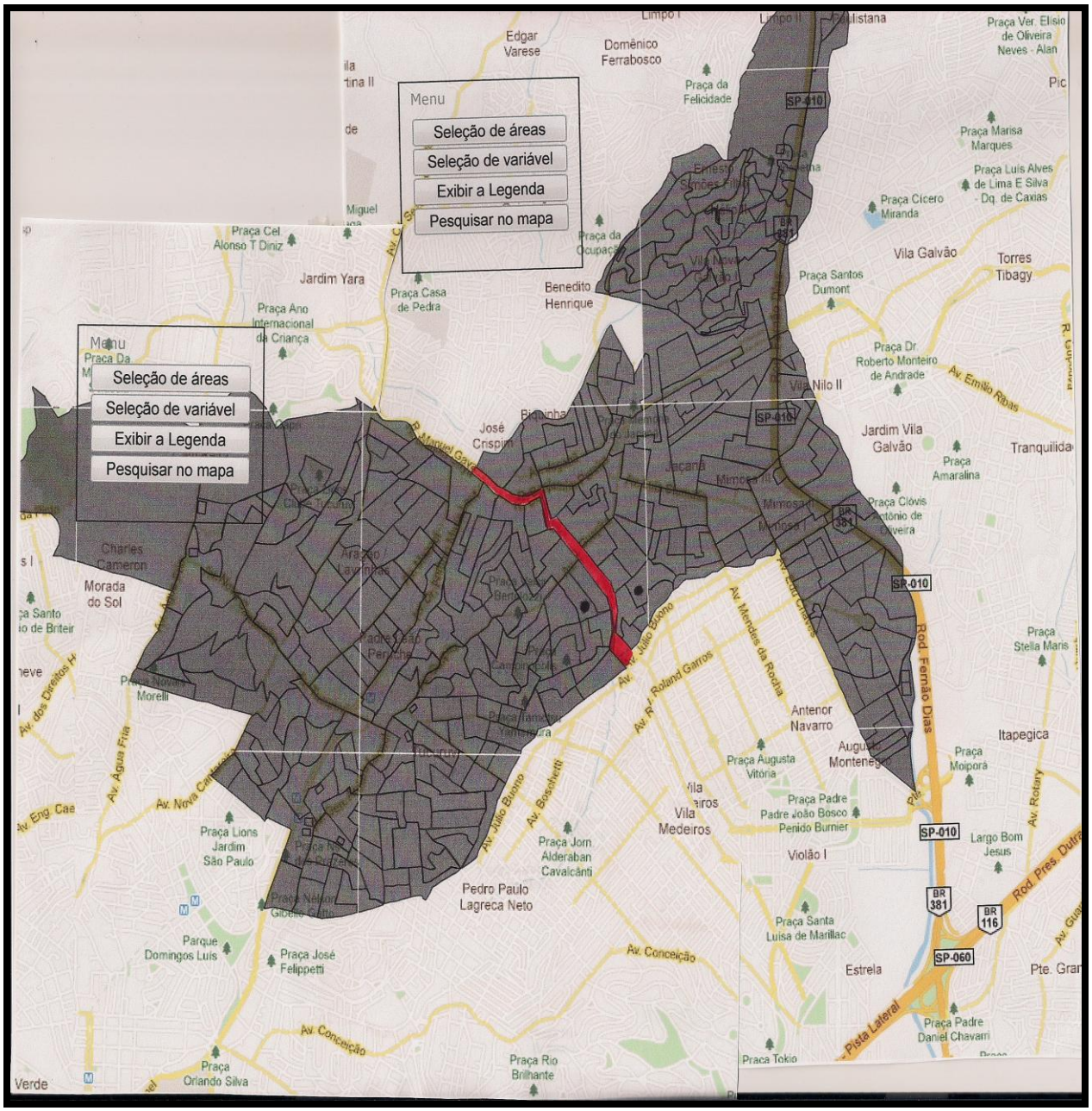
6.1 Há prioridades estabelecidas? Quais?

7. Categoria V - Avaliação

7.1 A avaliação está descrita no Projeto?

7.2 O que o Projeto Avalia?

7.3 Em que períodos ocorre a avaliação?

8. Outras Considerações

ANEXO 3 – MAPA 3 - Junção das áreas dos distritos de Jaçanã e Tucuruvi