

THAÍS CARVALHO ZANCHETTA PENTEADO

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REFLEXÕES
SOBRE DIFICULDADES, LIMITES E
POSSIBILIDADES.**

**PUC – CAMPINAS
2008**

THAÍS CARVALHO ZANCHETTA PENTEADO

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REFLEXÕES
SOBRE DIFICULDADES, LIMITES E
POSSIBILIDADES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - PUC-Campinas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Área de concentração: Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof^a Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo

PUC – CAMPINAS

2008

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Penteado, Thaís Carvalho Zanchetta.

P419p Projeto político-pedagógico: reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades / Thaís Carvalho Zanchetta Penteado. - Campinas: PUC-Campinas, 2008.
90p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Psicologia educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas.
4. Escolas - Organização e administração. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo.
II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós- Graduação em Psicologia. III. Título.

22ed. CDD - t370.15

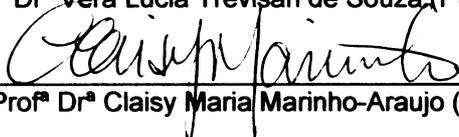
THAÍS CARVALHO ZANCHETTA PENTEADO

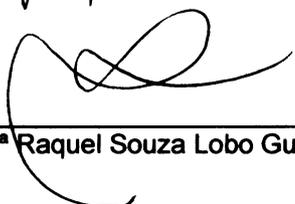
**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE
DIFICULDADES, LIMITES E POSSIBILIDADES.**

BANCA EXAMINADORA

Campinas, 02 de fevereiro de 2009

1º examinador 
Profª Drª Vera Lúcia Trevisan de Souza (PUC-Campinas)

2º examinador 
Profª Drª Claisy Maria Marinho-Araujo (UNB)

Presidente e orientadora: 
Profª Drª Raquel Souza Lobo Guzzo

**PUC – CAMPINAS
2008**

À Cecília, filha amada

Ao Nando, amor e companheiro de todas as horas

Aos meus pais, base da minha formação

“Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de
violência que os conforma como violentados, numa
situação objetiva de opressão.
Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram,
os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos,
os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os
oprimem como *outro*.
Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que
não amam, porque apenas se amam
Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele
são submetidos, mas os violentos que, com seu poder,
criam a situação concreta em que se geram os demitidos
da vida, os esfarrapados do mundo.
Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os
tiranos.
Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que
primeiro odiaram.
Quem inaugura a negação dos homens não são os que
tiveram a sua humanidade negada, mas os que a
negaram, negando também a sua.
Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos
sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os
debilitaram.”

(Paulo Freire, 1970)

AGRADECIMENTOS

Em especial à Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, por ter sido companheira de sonhos: na parceria da implantação do projeto de psicologia na escola e na parceria da construção deste trabalho. Obrigada por proporcionar reflexões tão importantes para a minha vida pessoal e profissional e, principalmente, por me fortalecer para que eu pudesse continuar o meu caminho.

Aos meus queridos pais, Clóvis e Iza, pelo amor e apoio que sempre me deram e pelos ensinamentos tão valiosos para a minha vida.

À minha filha Cecília, pelo carinho e disposição em me ajudar e por saber compreender as minhas ausências no período de construção deste trabalho.

Ao meu marido Nando, pelo apoio carinhoso e pelo companheirismo constante. Obrigada pelas conversas intermináveis que tanto enriquecem a minha formação.

Aos meus familiares e amigos, que torceram para que este trabalho fosse concluído com êxito.

À Ieda, minha companheira na gestão da escola por três anos e meio, por compartilhar comigo o sonho da construção de uma escola feliz, que pudesse superar a realidade de desigualdade e desumanização da nossa sociedade

Aos psicólogos que trabalharam na escola, em especial ao Toninho, Fernando e Izabella, que compartilharam conosco o desafio da implantação de um projeto emancipador na escola.

Aos membros do grupo de pesquisa, pelas discussões que enriqueceram o meu trabalho e a minha formação.

À Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi e à Profa. Dra. Maria Adelina Biondi Guanais, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação deste estudo.

Aos professores da PUC Campinas, com os quais tive contato nestes dois anos, pelas aulas e discussões importantes que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos funcionários da PUC Campinas, pela colaboração.

Aos profissionais da escola, que pelo apoio ou diversidade, me fizeram refletir sobre a minha vida profissional.

À comunidade da escola e em especial aos alunos, exemplos de superação diante de uma realidade, muitas vezes, tão difícil. Obrigada pelo carinho e por me ensinarem tanto da vida.

Penteado. Thaís Carvalho Zanchetta (2008) . Projeto Político-Pedagógico: reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades. Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. SP.

RESUMO

Considerando a experiência profissional da pesquisadora como integrante da equipe de gestão de uma escola pública municipal de ensino fundamental, este trabalho se propõe a fazer uma análise crítica da implantação de um projeto político pedagógico emancipador. O embasamento teórico foi estruturado em dois eixos. O primeiro eixo situa a realidade educacional brasileira discutindo que a educação tanto pode servir à ordem econômica vigente como pode ser instrumento de emancipação. O segundo eixo discute a implantação dos projetos político-pedagógicos e sua relação com a administração escolar empresarial e emancipadora. O trabalho utiliza o enfoque metodológico da dialética materialista histórica, por se tratar de uma análise crítica de uma experiência. São analisados documentos oficiais e relatórios/diários de campo da equipe parceira na implantação do projeto, tendo em vista as categorias organizadas através da fundamentação teórica.

Palavras-chave: educação emancipadora, projeto político-pedagógico, gestão escolar.

Penteado. Thaís Carvalho Zanchetta (2008) . Projeto Político-Pedagógico: reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades. Pedagogical Political Project. Master Dissertation: Pontifical Catholic University of Campinas. SP

ABSTRACT

Whereas the professional experience of researcher as integrating the management team of a public school municipal elementary school, this work proposes to make a critical analysis of the deployment of emancipation's pedagogical political project. The theoretical basis was structured in two axes. The first axis is situated on the Brazilian educational reality discussing that education both serves the current economic order as may also be the instrument of emancipation. The second axis discusses the implantation of pedagogical political projects and its relationship with the school administration entrepreneurial and emancipatory. The work uses the methodological approach the dialectic materialist, because it is a critical analysis of experience. Official documents and daily field reports were analyzed to the implantation of the project, in view of the categories organized through theoretical framework.

Key Words: education and emancipation, pedagogical political project, scholar management.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE ANEXOS	vii
JUSTIFICATIVA	1
Capítulo I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	10
A) Educação Emancipadora	11
A.1) A realidade educacional brasileira.....	11
A.2) Ordem econômica hegemônica: educação como mercadoria	17
A.3) Educação como instrumento de emancipação humana: uma alternativa revolucionária	20
B) Projeto Político Pedagógico e Gestão Escolar	26
B.1) A implantação dos Projetos Políticos Pedagógicos.....	26
B.2) Administração empresarial e administração escolar	30
B.3) Uma proposta de administração escolar para a emancipação	34
C) Objetivos	38
Capítulo II – MÉTODO	39
A) Considerações Metodológicas.....	40
B) Caracterização do cenário e contexto da pesquisa	43
C) Fontes de Informação	45
D) Material de Coleta	46
E) Procedimentos	47

Capítulo III – RESULTADOS E DISCUSSÕES	49
A) Um contexto opressor: uma educação emancipadora	50
B) A gênese do projeto	52
C) Condições Políticas	53
D) O processo de construção do Projeto Político-Pedagógico	58
E) A escola para além de seus muros.....	61
F) Aforando as contradições.....	69
G) As consequências.....	73
H) As possibilidades postas.....	75
I) Conclusões	79
 REFERÊNCIAS	 81
 ANEXOS	 86

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Autorização para consulta de banco de dados	87
ANEXO 2 – Autorização para consulta de banco de dados	88
ANEXO 3 – Protocolo de análise documental	89
ANEXO 4 – Quadro de fontes de informação	90

JUSTIFICATIVA

De 1993 até 2002, a minha atuação profissional foi como professora do ensino fundamental e educação infantil em redes públicas (redes estadual e municipal em Campinas e rede municipal em Valinhos). Em setembro de 2002, após prestar um concurso público no município de Campinas para o cargo de vice-diretora, ingressei em uma escola municipal de ensino fundamental, em busca de efetivar, em outra dimensão (na gestão da escola), um projeto profissional de educação emancipadora.

Como companheira na gestão da escola, estive por três anos e meio, com uma diretora que compartilhava de meus sonhos e princípios por uma escola diferente.

Norteamos nossas ações na gestão desta escola, tendo em vista os pressupostos discutidos por diversos autores na área da educação (Paro, 2003; Veiga, 2001; Freire, 1994) que julgávamos necessários para a construção de um espaço educativo participativo e emancipatório: gestão democrática, escola inclusiva, trabalho coletivo, currículo como instrumento de compreensão do mundo e de transformação social, participação efetiva da comunidade escolar, projeto coletivo concretizado com presença efetiva de alunos, famílias, professores, funcionários e demais setores que atendam a mesma comunidade.

Em pouco tempo de trabalho pudemos conhecer a realidade daquela escola que se caracterizava por atender uma comunidade marcada pela violência e opressão de nossa sociedade, e perceber que muitos eventos que ocorriam dentro do espaço educativo (ações de alunos e professores) eram reflexo desta realidade. Os alunos vivenciavam cenas constantes de violência, muitas vezes

envolvendo seus familiares muito próximos (prisões, mortes violentas, ações da polícia no bairro, violência doméstica, tráfico de drogas e etc), e relatavam periodicamente estas cenas no ambiente escolar.

Encontramos um corpo docente desmotivado diante das inúmeras mudanças de equipe gestora (troçadas anualmente), e ao mesmo tempo, aparentemente disposto a buscar soluções para questões da escola que muito incomodavam.

O corpo discente, em sua maioria, apresentava atitudes agressivas. Os impasses vividos por eles no cotidiano das relações, eram resolvidos através de violência e ameaças. Apesar disto, percebemos no decorrer do tempo, que se tratava de uma comunidade carente de atenção e cuidado e contraditoriamente, apresentava também atitudes carinhosas.

A nossa relação com os alunos foi sendo estabelecida com base no diálogo e procuramos substituir as práticas punitivas por práticas conscientizadoras. Buscávamos construir espaços onde os alunos pudessem expressar suas opiniões e se perceberem agentes da escola.

Na busca de uma escola participativa e democrática, os espaços coletivos de discussão e deliberação foram instituídos, incluindo nestes espaços não somente professores e equipe gestora, mas garantindo a participação dos funcionários da escola nas discussões pedagógicas e estruturais. A partir de então, as ações da equipe gestora tinham sempre como objetivo fortalecer este espaço coletivo nas tomadas de decisões da escola.

No ano de 2003, a equipe escolar se deparou com conflitos entre professores, funcionários e alunos. Um grupo de alunos continuava a apresentar

atitudes violentas nas suas relações: desrespeito, agressões verbais, pequenos atos de vandalismo, ameaças, entre outras. A equipe se fragilizou diante destas ações, mas o coletivo da escola foi chamado a deliberar sobre os possíveis encaminhamentos.

A equipe gestora buscou estabelecer contato com diversos equipamentos que atendiam a mesma comunidade para que pudéssemos realizar ações em conjunto: o Centro de Saúde do Bairro, a Guarda Municipal, os Núcleos de Assistência à comunidade, as escolas vizinhas, a Secretaria Municipal de Educação através da Assessoria de Educação e Cidadania e o Conselho de Escola composto por todos os segmentos da comunidade escolar (Professores, pais, funcionários, gestão e alunos). A criação de um espaço visando à união dos diversos coletivos foi priorizada. A equipe gestora procurou refletir sobre a importância da participação de todos na busca de caminhos para a comunidade.

Cada equipamento se responsabilizou por executar projetos que tinham por finalidade trabalhar com a agressividade da comunidade e buscar suas possíveis causas: a Guarda Municipal passou duas semanas na escola, buscando uma aproximação com a comunidade: realizou palestras informativas e organizou uma gincana com os alunos. A partir deste primeiro contato, a equipe da guarda estava periodicamente dentro da escola, buscando um relacionamento menos hostil entre as partes; a equipe de psicologia do Centro de Saúde passou a oferecer palestras aos pais de alunos e aos alunos sobre questões da adolescência. As informações sobre os alunos atendidos pelos diversos profissionais do Centro passaram a ser mais diretamente compartilhadas com a escola; o Conselho de Escola passou a participar mais efetivamente sobre as decisões e encaminhamentos das questões

referentes à escola; os Núcleos de Assistência passaram a compartilhar as informações sobre os alunos em comum com a escola e a planejar encaminhamentos em conjunto; a Assessoria de Educação e Cidadania da Secretaria Municipal de Educação, através de uma psicóloga, sugeriu que a escola procurasse uma equipe de Psicologia da PUC Campinas, que trabalhava com uma concepção crítica da psicologia em um projeto denominado “Risco à Proteção – Intervenção Preventiva em Comunidades”, coordenado pela professora doutora Raquel Souza Lobo Guzzo. O projeto se propunha a atuar no apoio aos professores e alunos na prevenção à violência.

Dentro deste contexto, no ano de 2003, teve início uma parceria educação-psicologia visando à um projeto educativo emancipador.

A equipe da escola considerou o projeto de psicologia como uma alternativa de solução de todos os problemas vivenciados. Os professores entendiam que o trabalho dos psicólogos iria resultar em rápidas mudanças no comportamento dos alunos, favorecendo uma melhor relação na sala de aula.

A equipe de psicologia focou seu trabalho na formação dos professores e nos alunos de 1^a a 4^a séries, por se tratar de um projeto de caráter preventivo, e o trabalho com as turmas de 5^a a 8^a séries, de onde partiam a maior quantidade de queixas, foi centrado no apoio aos professores.

Os psicólogos iniciaram seu trabalho em reuniões mensais de formação com os professores de 1^a a 4^a séries, nos espaços de TDC (trabalho docente coletivo). A equipe permanecia na escola uma vez por semana, durante todo o período dos alunos, para acompanhar os casos apontados previamente pelos professores e realizar atendimento aos pais, quando necessário.

Com a equipe de professores de 5^a a 8^a séries, o trabalho se iniciou com encontros esporádicos objetivando fortalecer este coletivo de professores, uma vez que esta equipe se encontrava mais fragilizada, visto que os problemas com a agressividade se evidenciavam mais entre os adolescentes

No decorrer do período, muitas ações foram planejadas e executadas: os alunos, os pais e os professores foram orientados em uma perspectiva conscientizadora, considerando a conscientização como o saber que o indivíduo elabora sobre si mesmo, sobre a sua realidade histórica, a construção de sua identidade pessoal e social; foram organizados Fóruns de Pais para discutir assuntos do desenvolvimento da infância e da adolescência; foram instituídos espaços para a realização de Assembléia de Alunos, visando inicialmente à participação dos representantes de turma; foram elaborados relatórios e encaminhamentos e a equipe de psicologia buscou uma interação com alguns equipamentos (Assistência Social, Conselho Tutelar, etc). No ano de 2003 e 2004, o trabalho foi planejado para que as equipes pudessem avançar conjuntamente em suas análises e concretizar seus objetivos de uma escola mais saudável e eficiente em seu papel de educar.

Apesar de alguns avanços, no ano de 2005, esta relação entre educadores e psicólogos foi se revelando muito conflituosa. As análises realizadas pelos psicólogos revelavam a realidade das relações que ocorriam no interior da escola, apresentando seu caráter reprodutivo das relações do sistema capitalista no qual está inserida, que se sustenta através da exploração dos indivíduos e da opressão de poucos sobre muitos. Estes novos elementos trazidos para a análise da realidade, buscavam proporcionar uma reflexão dos profissionais da escola sobre

a fundamentação ideológica e política de suas ações e identificar as responsabilidades da educação em um processo de transformação social. Os encontros de formação passaram a ser momentos tensos e de resistência entre as equipes, que possuíam posicionamentos divergentes e não avançavam na busca de soluções compartilhadas.

Aos poucos, a equipe de professores (principalmente de 5^a a 8^a séries) e a orientadora pedagógica da escola, se posicionaram contrários às ações progressistas realizadas pelos psicólogos e pelas diretoras. As discussões, muitas vezes, tornaram-se vazias e finalizaram em constatações de divergência de concepção de educação, de homem e de sociedade. A análise, que deveria partir destas divergências, e as perspectivas, que deveriam ter sido apontadas pelo coletivo de educadores e psicólogos, foram sendo fragmentadas e não houve uma parceria de construção e de aprendizagem coletiva.

Os conflitos se revelaram em embate entre as equipes e o desgaste da relação foi evidenciando a impossibilidade da construção e do desenvolvimento de um trabalho.

No início do ano de 2006, a diretora, minha parceira, solicitou sua exoneração do cargo, por problemas de saúde.

Em reunião de Avaliação do Projeto Pedagógico, realizada em julho de 2006, com a participação do coletivo da escola, o projeto de parceria da equipe de psicologia com a escola, foi considerado inviável devido à impossibilidade da relação entre as equipes. Apesar de acreditar muito nesta parceria entre educadores e psicólogos dentro da perspectiva deste projeto, mas ainda em busca de uma gestão democrática e participativa, os integrantes da comunidade escolar

foram chamados a opinar sobre a questão e decidiram pela descontinuidade do projeto na escola.

Após esta experiência e em continuidade à minha atividade de gestora de escola pública, tenho como propulsor para a realização deste trabalho, o inconformismo com o fim de uma parceria que, para mim, apontava caminhos efetivos na construção de um espaço educativo emancipador.

É nesta perspectiva que este trabalho encontra sua relevância e busca contribuir para a realização de reflexões: trata-se de uma pesquisa realizada por alguém que busca realizar uma análise e apontar caminhos, estando inserido na realidade.

A análise do processo desta tentativa de implantação de um projeto emancipatório de educação baseado na parceria entre educadores e psicólogos e a busca de novas perspectivas para esta relação, que me proponho a fazer neste trabalho, significam alimentar um sonho e uma luta pessoal que fortalecem e fundamentam a minha vida profissional: a luta por uma sociedade humanizada, pela libertação dos indivíduos e contra qualquer tipo de violência.

O trabalho está organizado em dois eixos teóricos: O primeiro eixo situa a realidade educacional brasileira discutindo que a educação tanto pode servir à ordem econômica vigente como pode ser instrumento de emancipação. O segundo eixo discute a implantação dos projetos político-pedagógicos e sua relação com a administração escolar empresarial e emancipadora.

A pesquisa utiliza o enfoque metodológico da dialética materialista histórica, por se tratar de uma análise crítica de uma experiência. São analisados documentos oficiais e informações de relatórios e diários de campo da equipe de

psicologia, bem como atas de reuniões pedagógicas e o projeto político-pedagógico da escola, tendo em vista as categorias organizadas através da fundamentação teórica.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A) EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Neste capítulo, pretendo situar a realidade educacional brasileira descrevendo os seus objetivos como mercadoria sustentada pela ordem econômica hegemônica capitalista. O objetivo seguinte é discutir um outro modelo de educação que pode ser um instrumento para a emancipação humana, buscando superar a alienação, inerente ao sistema vigente, através de uma prática conscientizadora. Pretendo analisar a educação libertadora como uma alternativa revolucionária¹ que pode contribuir para a construção de uma outra ordem social, com seres humanos emancipados e conscientes.

O capítulo será estruturado da seguinte forma:

- 1) A realidade educacional brasileira
- 2) Ordem econômica hegemônica: educação como mercadoria
- 3) Educação como instrumento de emancipação humana: uma alternativa revolucionária

A.1) A realidade educacional brasileira

Para que possamos analisar e descrever um projeto de educação que se configure com a finalidade da emancipação humana, tomaremos como referencial o contexto histórico da educação em nosso país procurando explicitar os objetivos ideológicos e políticos, bem como formas de superação.

A contextualização histórica da educação no país revela os seus objetivos políticos e determinantes econômicos desde a época dos jesuítas, quando da fundação da escola no Brasil.

Ao longo da história, a expansão do ensino esteve sempre aliada à disputa pelo poder e controle da educação do país, que se configura como a disputa pelo direito ao controle da formação do homem e da sociedade desejados. Após a Segunda Guerra Mundial, o Banco Mundial assume a liderança política da ordem capitalista vigente, para prover desenvolvimento econômico aos países devedores. (Silva, 2003)

Na década de 90, o Banco Mundial ampliou sua atuação, atingindo 181 países, dos 192 países contabilizados no mundo. Neste contexto, a educação se configura como uma das políticas públicas, em processo acelerado de mercantilização. (Kruppa, 2001).

Em um trabalho com o objetivo de estudar o Banco Mundial no Brasil nos anos 90, Kruppa (op. cit.) analisa a atuação abrangente e sistêmica do Banco na educação brasileira e a relação entre este Banco e o governo no processo de privatização, o que afeta, inclusive, a Educação. A autora utilizou-se de documentos do Banco Mundial para a educação, chamados documentos de país (Country Assistance Strategy – CAS) para o Brasil, de 1997 e de 2000.

O documento CAS rege os programas do Banco Mundial em cada um de seus países membros. Segundo Kruppa (op. cit.):

¹ Entendendo revolução como processo de mudança de sistema econômico e social exercido pela força de organização e luta dos trabalhadores, sem o uso de métodos violentos. Para Paulo Freire (1978) revolução é o "processo crítico que se leva a cabo com a ciência e a reflexão".

Esse documento (CAS) é o veículo central para o exame do Grupo do Banco Mundial da estratégia de assistência aos tomadores de empréstimos. O CAS descreve a estratégia de assistência do Banco, com base numa avaliação de suas prioridades no país e indica o nível e a composição da assistência a ser proporcionada, com base na carteira do país e em seu desempenho econômico. (pg. 2)

No que se refere à atuação do Banco Mundial na educação brasileira, a autora ressalta a ampliação de sua interferência no país na década de 90, com definições de concepções a serem aplicadas na área educacional. Em documentos do Banco são apresentadas definições de formas de atendimentos em todos os níveis educacionais priorizando na Educação Infantil, a parceria com ONG`s e instituições; na Educação Básica, o atendimento obrigatório e responsabilidade do setor público; no Ensino Médio, a oferta prioritariamente pelo setor privado garantindo bolsa de estudos àqueles que demonstrem capacidade para segui-lo; no Ensino Superior a atuação exclusiva do setor privado, propondo um sistema de fundos para bolsas de estudo, destinadas aos capazes, mas com renda insuficiente.

Na década de 90, a relação entre o Banco Mundial e o governo no processo de privatização é evidenciada no financiamento de projetos e apoio com serviços de assessorias às empresas privadas que produzirão crescimento, inclusive nos setores básicos como saúde, educação, transporte urbano e fornecimento de água. Vale ressaltar que o Banco Mundial, em seus documentos, é bastante explícito nesta intenção de colaborar, por meio de vantagens, para o desenvolvimento do setor privado brasileiro.

Conforme afirma Kruppa (op. cit.)

a linha de atuação privatizante do Banco é o elemento constante. Como elemento catalisador, essa linha acelera o processo de implantação da lógica do privado em todos os setores da esfera pública, que influencia por meio da concessão/articulação dos empréstimos. (pg.6)

A orientação decisiva do Banco Mundial é perfeitamente coerente com a proposta do Plano "Brasil em Ação", de autoria do Governo Brasileiro, no período 1995 – 1998.

Com a proposta de ação na cooperação técnica e financeira com ênfase no desenvolvimento da educação básica, esta proposta enfatiza o aspecto financeiro e submete as reformas educacionais aos critérios gerenciais e de eficiência que quantificam os resultados sem analisar os fatores humanos que podem garantir a qualidade na educação. Promove-se a subordinação do setor educacional à influência de órgãos internacionais através da imposição de condições políticas para a negociação de acordos ou da dependência econômica no aumento da dívida pública. (Silva, 2003)

Dentro deste contexto, a análise de documentos oficiais da realidade educacional brasileira (EFA 2000 e Censo Escolar 2006) revela as consequências da política mundial na política educacional.

Na avaliação da educação no país realizada pelo MEC, no ano de 2000, em documento intitulado "Educação para todos: avaliação do ano 2000", as informações apontam que na década de 90 e em especial nos anos de 95 a 2000,

a educação teve um avanço muito significativo no que se refere à queda da taxa de analfabetismo, ampliação do acesso à escola (consequência do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério), redução expressiva das diferenças regionais, a municipalização do ensino fundamental e a estadualização do ensino médio. O documento explicita que tendo atingido tais avanços do acesso à escola, o desafio para os próximos tempos se configurava em oferecer uma educação de qualidade, “porque esse é o verdadeiro caminho para combater a pobreza e as desigualdades e garantir a construção de uma sociedade mais justa e solidária” (EFA ,2000. p.9).

Em contrapartida, após seis anos, os dados do censo escolar 2006 continuam revelando a mesma realidade contraditória da educação brasileira: a divisão do sistema de ensino do país (público e privado) e as suas discrepâncias no que diz respeito à atendimento e qualidade. Estes dados evidenciam a precarização do ensino público, apontado como direito de todos, e a continuidade do sistema educacional elitista respondendo aos interesses da política mundial.

Segundo os dados do censo 2006, o sistema público atende à grande maioria da população (no ensino fundamental temos 29.814.686 alunos matriculados no sistema público e 3.467.977 alunos no sistema privado, dentro de um total de 33.282.663 alunos), e proporcionalmente o número de estabelecimentos do setor privado é maior, com mais salas de aula, revelando que as escolas do setor público atendem um número maior de alunos por escola e por salas de aula. O índice de aprovação/reprovação nos dois sistemas são também bastante distintos (no ensino fundamental temos 79,4% de aprovação e 13,1% de

reprovação no setor público e 95,9% de aprovação e 3,4% de reprovação no setor privado). Um outro índice bastante revelador da qualidade e da diferença da situação sócio-econômica da população atendida pelos dois setores é o índice do abandono escolar (no Ensino Médio do setor privado: 1.5% comparado à aproximadamente 15% do setor público). (INEP, 2006, Censo Escolar)

Conforme afirma Frigotto (1996), a tendência do sistema em vigência é atribuir ao setor público a responsabilidade pela crise e pela ineficiência. Esta tese reforça o setor privado como sinônimo de eficiência e qualidade e legitima e incentiva as políticas de privatização e manutenção da divisão dos sistemas de ensino. O fracasso da rede pública de ensino torna-se responsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo (alunos, professores, administradores e pais) e os determinantes sociais e econômicos do sistema são desconsiderados para a análise a fim de manter os interesses da política mundial.

Para Akkari (2001) nenhuma reforma educacional é possível em um sistema estruturado em função do interesse exclusivo das classes dominantes. Para este autor,

O discurso neoliberal atual sobre a educação é elitista. Ele justifica as desigualdades sociais e o triunfo dos mais fortes. Ele culpa os mais pobres e os docentes. Ele legitima o poder dos administradores, dos tecnocratas e dos recursos materiais (manuais escolares). Ele considera o mercado como a única racionalidade possível. Entretanto, o mercado não é um princípio de regulação social. Ele nunca o foi e nunca o será.

A conclusão a que chegamos é de que estando as políticas educacionais totalmente submetidas à ordem econômica hegemônica, não haverá interesse que seus fins se configurem como uma educação emancipadora e revolucionária, ao contrário, tais políticas definem a educação como mercadoria a serviço apenas do capital, conforme analisamos a seguir.

A.2) Ordem econômica hegemônica: educação como mercadoria

A educação sustentada pela ordem econômica hegemônica no contexto mundial, se configura como um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista e é, conseqüentemente, uma educação para a alienação, a serviço da ordem alienante do capital.

Conforme afirma István Meszáros (2005):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (p. 35)

Para este autor, os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão intimamente ligados, e assim, a educação tem se apresentado como peça do processo de acumulação do capital, pois os seus padrões

ideológicos, que são estabelecidos como consenso, tornam possível a reprodução do sistema.

A reprodução da estrutura de valores contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.

A educação torna-se um instrumento para fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário ao sistema mercantil e também para gerar e transmitir os valores que o legitimam, “uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.” (Meszáros, 2005:15)

Na sociedade capitalista, reproduzida no sistema educacional, o capital torna-se o alvo de todas as ações dos homens. O acúmulo de riquezas é o sucesso e isto direciona a vida de todos os homens. Assim, o sistema educacional baseado nestes pressupostos constitui-se como educação para a alienação. No livro “Introdução à filosofia de Marx”, Lessa e Tonet (2008), explicitam o conceito de *alienação* de Marx e Lukács:

O capital, portanto é uma relação social criada pelos homens e que, após desenvolvida, passa a dominar toda a sociedade. Esta se torna uma sociedade capitalista. E, na exata medida em que, sendo capitalista, coloca as necessidades humanas abaixo das necessidades de acumulação do capital, é uma sociedade alienada. Em resumo, a submissão do ser humano ao capital é um exemplo típico dos fenômenos que Marx e Lukács denominam alienação. (p. 98)

A essência da sociedade capitalista é a acumulação privada de capital e esta acumulação só é possível pois nesta sociedade o capital passa a ser o referencial decisivo de todas as esferas de ação dos homens.

A sociedade passa a tratar como mercadoria aquilo que é humano e esta é a essência da alienação da sociedade capitalista. A desumanidade deste tratamento permite, por exemplo, que a fome seja mantida apesar de serem produzidos alimentos para todos, que a ignorância seja mantida assim como a falta de moradia e assistência médica, apesar de ser possível acabar com estes problemas. O que importa é o lucro. Tudo acontece em nome do capital em detrimento das necessidades humanas.

Conforme analisam Lessa e Tonet (op. cit.), são inúmeras as alienações que brotam da submissão dos homens ao capital, mas a essência de todas elas está em tratar o ser humano como mercadoria. As necessidades do ser humano são substituídas pela necessidade do acúmulo de capital no plano individual ou no plano global da sociedade, levando à desumanização das relações entre os homens.

Marx (1844) analisa nos “Manuscritos econômicos-filosóficos” três formas que configuram a alienação do trabalho na organização econômica do capitalismo: a primeira trata-se da alienação do trabalhador com o produto de seu trabalho - o produto é transformado em objeto e passa a ser visto como algo externo e estranho ao homem; a segunda se dá no processo de produção, trata-se da auto-alienação onde o homem não se reconhece no trabalho, nesta forma o trabalho passa a ser apenas algo que se vende para garantir a sobrevivência; a terceira trata-se da alienação do homem de sua natureza genérica, transformando-o em ser individual – é a alienação dos homem em relação aos demais, pois ao se contrapor a si mesmo, se contrapõe aos outros homens. (Sant’Ana, 2008)

Para Meszáros (op. cit.) a alienação da humanidade, considerada como perda de controle para a força externa de um poder destrutivo, é o resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico que pode ser alterado pela intervenção consciente no processo de superação da auto-alienação.

O caminho da emancipação humana é o caminho da crítica das alienações geradas pela lógica do capital a fim de superá-las para colocar as necessidades humanas como essência das relações sociais.

A educação apenas deixará de servir à lógica do capital, uma vez que se configure como educação para a libertação e instrumento de emancipação humana e quando seus objetivos forem direcionados para a auto realização dos indivíduos com uma finalidade essencialmente humana, mas, para isto ela deve romper com o propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário para o sistema do capital assim como de transmitir os valores necessários que legitimam estes interesses.

A.3) Educação como instrumento de emancipação humana: uma alternativa revolucionária.

Por que pensarmos em um modelo de educação voltado para a emancipação humana?

Quando pensamos em nossa sociedade hoje, onde as relações não são humanizadas e a ordem da competição prevalece na busca de interesses cada vez mais individuais, analisamos que as pessoas estão cada vez mais encarceradas na exploração, na opressão e na alienação, dominadas pela lógica

do capital e estão, desta forma, impossibilitadas de buscar sua plena realização como seres humanos.

Pensarmos em uma educação voltada para a emancipação humana, seria justamente, em oposição ao modelo predominante hoje, pensar na possibilidade de um homem realmente pleno em sua essência humana, um homem mais criativo e mais livre, consciente de sua participação nos processos sociais e, desta forma, coletivamente responsável pelo destino de todos.

Para Tonet (2005) a atividade educativa que pretende contribuir para a emancipação humana possui cinco requisitos:

o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento, também o mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes. (p. 243)

Conforme analisa Tonet (op. cit.) a natureza da educação deve ser entendida como um campo da atividade humana que se caracteriza por possibilitar ao indivíduo apropriar-se do patrimônio comum da humanidade a fim de constituir-se membro do gênero humano.

Dentro desta concepção, Saviani (1991) afirma que é preciso resgatar na educação, a função especificamente educativa e pedagógica, ligada ao conhecimento e ao saber sistematizado. O saber sistematizado e historicamente construído se constitui como elemento necessário ao desenvolvimento cultural e

ao desenvolvimento humano em geral. Para este autor, a instrução generalizada da população contraria os interesses da sociedade capitalista como sociedade de classes e esta é a razão pela qual a educação destina-se a instruir a população o mínimo necessário para que possa participar do processo de produção. A expansão de uma educação consistente e crítica que atenda a toda a população entra em contradição com os interesses da sociedade capitalista pois significa que o saber deixa de ser propriedade privada e passa a ser socializado.

Para Saviani (op. cit.), esta concepção pedagógica se articula com a superação da sociedade de classes, na medida em que ela envolve a compreensão da realidade humana, como sendo construída e constituída pelos próprios homens.

A educação na concepção emancipadora visa à uma ordem social diferente e, por isto, se constitui como uma alternativa revolucionária. Se o objetivo da educação, nesta concepção, é a emancipação humana, é importante ressaltar que a educação deve estar aliada internamente com a tarefa de transformação social pois estas não podem ser concebidas sem a ativa contribuição das duas partes.

Para Meszáros (2005),

o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (p. 65)

Dentro desta perspectiva educacional libertadora, voltada para um homem emancipado e conscientemente livre, Paulo Freire é um autor de referência na

análise dos processos de aprendizagem tendo como foco a conscientização e a autonomia, considerando o indivíduo como sujeito e não como objeto deste processo. Para este autor, educadores e educandos devem se relacionar através do diálogo e os conhecimentos precisam, necessariamente fazer sentido na vida dos educandos.

Paulo Freire (1970) analisa duas concepções de educação (bancária e problematizadora) e propõe a concepção problematizadora como uma alternativa no desvelamento da realidade. Para o autor, a concepção bancária insiste em manter ocultas certas razões que explicam a realidade e a mistifica, nega o diálogo como prática educativa, destrói a intencionalidade da consciência e nega ao homem a sua vocação de humanizar-se. Em contrapartida propõe a concepção problematizadora como prática comprometida com a libertação que se empenha na desmitificação, estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade.

A educação proposta por Paulo Freire é uma educação que possibilita ao homem a discussão corajosa de sua problemática. Para o autor, a educação deve advertir o homem dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ele ganhe força e coragem de lutar, ao invés de ser submetido às prescrições alheias. Esta educação deve colocar o homem em diálogo constante com o outro.

Esta prática dialógica com o objetivo da aquisição de conhecimentos de forma crítica, revela uma prática de respeito para com os educandos, a sua identidade cultural, considerando-os desde cedo como seres humanos que podem pensar livremente e encaminhando-os, através da conscientização, para uma verdadeira autonomia. Este processo de aprender, de ensinar e de conhecer

desvia o ser humano do imobilismo ao qual ele é constantemente empurrado estando inserido nesta sociedade. O processo de aprendizagem, de apropriação de conhecimentos deve ser o de desocultar as verdades impostas pela dominação do capital, conscientizar e lutar contra o processo de alienação.

Para Freire (2003) a pessoa conscientizada é capaz de analisar a realidade e agir sobre ela pois está sempre em busca de mobilizar-se para transformar:

a pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo. A pessoa conscientizada sabe que é possível mudar o mundo, mas também sabe que sem a unidade dos dominados não é possível fazê-lo. Sabe muito bem que a vitória sobre a miséria e a fome é uma luta política em favor da profunda transformação das estruturas da sociedade. (p. 236)

A transformação da sociedade é pressuposto para a humanização das relações sociais, pois não há como inverter a ordem social sem que se rompa com a submissão da sociedade ao capital, que é desumano em sua essência.

Lessa e Tonet (op. cit.) afirmam que a transformação da sociedade para uma nova ordem social, se constitui através da libertação das necessidades humanas, da necessidade criada pelo capital. Para estes autores esta busca pela transformação “é o ato livre e emancipado da humanidade que, consciente e radicalmente, decide superar as alienações capitalistas e colocar as necessidades humanas como essência das relações sociais.” (pg. 122)

A educação que se propõe a emancipar, instrumentalizar o indivíduo para desvelar sua realidade, conscientizar e libertá-lo das tantas alienações deste sistema, pode contribuir para a transformação social.

A educação pode se configurar como uma alternativa revolucionária através da sua ruptura com as exigências do capital, que objetivando a emancipação dos indivíduos pode contribuir para a construção de uma outra ordem social, predominantemente humana, com homens mais livres e plenamente realizados em sua essência humana.

B) PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo, pretendo analisar as políticas educacionais voltadas para a elaboração e implantação de Projetos Político-Pedagógicos nas escolas brasileiras e estabelecer historicamente como estas políticas educacionais nacionais estão sendo configuradas, visando controlar os objetivos e ações das escolas para a manutenção do sistema.

Para a conclusão do capítulo, pretendo refletir sobre o papel da gestão da escola na construção do Projeto Político-Pedagógico, pontuando as definições de *administração* na sociedade capitalista, a relação desta administração com a *administração escolar* predominante no sistema vigente (a escola como empresa visando lucro) e, finalmente, apontar para uma alternativa de administração escolar voltada para a transformação social e emancipação dos sujeitos envolvidos com o processo educativo no contexto da escola.

O capítulo é assim subdividido:

- 1) A implantação dos Projetos Político-Pedagógicos
- 2) Administração empresarial e administração escolar
- 3) Uma proposta emancipadora para a administração escolar

B. 1) A implantação dos Projetos Político-Pedagógicos

Como já descrito no capítulo anterior, as políticas educacionais definidas na última década em nosso país, têm revelado o seu caráter reprodutivista da ordem econômica vigente, tal realidade reflete na escola pois exerce o controle das suas

ações, a fim de mantê-la integrante e produtora de valores para esta sociedade. Para realizarmos uma análise acerca desta questão, torna-se imprescindível desvelar o contexto mais global que normatiza estas políticas educacionais e refletirmos sobre as políticas sociais. (Silva, 2003)

Políticas Sociais têm sido, neste sistema, formuladas para atender às conseqüências da política econômica: pobreza e desigualdade social. Quando falamos em políticas sociais, conseguimos descrever as intervenções de órgãos públicos no setor social, a fim de suprir carências criadas pelo próprio sistema: seguros sociais, planos de habitação, distribuição de renda, campanhas da saúde, etc. Estas intervenções, possuem, na sociedade capitalista, uma função ideológica justamente por possuírem uma característica assistencial e, supostamente, defensora das classes menos favorecidas, enquanto escondem a relação destas ações com a estrutura econômica e a acumulação do capital. (Faleiros, 2000).

A discussão que se pretende suscitar é de que a educação pública, que deveria ser direito à totalidade da população, acaba, dentro do contexto das políticas sociais, reproduzindo a exclusão e a desigualdade social, na medida em que, oficialmente, se classificam os grupos atendidos e normatizam os procedimentos educacionais para controlar e submeter a maioria da população à lógica vigente da sociedade capitalista.

Conforme define Veiga (1995), o Projeto Político-Pedagógico é um projeto na medida em que projetar significa lançar para diante, buscar um rumo, romper com o presente planejando o futuro; é político-pedagógico na medida em que seja

uma ação intencional com um compromisso definido e um compromisso com a formação do indivíduo para um tipo de sociedade.

Podemos considerar que os Projetos Político-Pedagógicos nas escolas foram adquirindo, no decorrer da história, sentidos que explicitam as suas finalidades. Veiga (2001) em “Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola”, distingue o Projeto Político-Pedagógico em dois pontos de vista: estratégico-empresarial e emancipador. Para a autora, o primeiro está atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas e estratégias que visam à qualidade total, concretizada por meios de normas, modelos e de práticas definidas em manuais pré-moldados. Esta visão valoriza o burocrático “sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar.” (p. 51). De acordo com esta visão, a escola torna-se então, totalmente dependente de estratégias externas e seu coletivo abdica da possibilidade de ser agente reflexivo para corresponder às políticas externas, apenas viabilizando-as na prática.

Nesta concepção, a escola torna-se submissa aos valores de mercado e seu objetivo passa a ser o de formar clientes e consumidores. As palavras de ordem são: eficiência e custo, atrela-se a escola aos interesses empresariais e do capital e ela é desvinculada dos seus determinantes sóciopolíticos.

Para Veiga (op. cit), que se utiliza dos pressupostos para uma educação libertadora descritos por Paulo Freire, essa alternativa de gestão opera com base em quatro pressupostos: *o pensamento separado da ação*, onde à escola cabe apenas a função de formalizar o que existe a fim de conservar a lógica de funcionamento do sistema, não existe processo de construção, a escola não deve

pensar em suas ações e nem introduzir inovações; *o estratégico separado do operacional*, sendo o plano de desenvolvimento da escola constituído de instrumentos sofisticados, padronizados e centralizadores, construídos por órgãos da administração central com o intuito de padronizar e conseqüentemente, controlar e vigiar as ações da escola; *separação dos pensadores dos concretizadores*, representada pela divisão entre os que pensam e os que executam, há o distanciamento dos especialistas e os professores não participam das criações e das decisões, ocorre o fortalecimento do individualismo e do isolamento; *separação dos estrategistas das estratégias*, onde grupos estratégicos são criados para construir o projeto da escola, ocorre o fortalecimento da hierarquia escolar e a centralização dos processos de diagnóstico. Através do distanciamento entre a reflexão coletiva e responsável e a ação, o modelo de escola estratégico-empresarial busca padronizar estratégias e currículos o que acaba por favorecer a prática excludente.

O segundo ponto de vista, emancipador, serve à nossa análise, por ter como finalidade a autonomia da escola e a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos, e assim se apresenta como possibilidade de superação das normas impostas por políticas públicas que reafirmam o sistema vigente.

Nesta visão, o projeto se constitui como um documento teórico-prático elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola, que define os valores e princípios e sinaliza os indicadores de uma boa formação, qualificando as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. Assim, o projeto da escola “não se constitui na simples produção de um documento, mas na

consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar. “ (Veiga, 2001, p. 56)

O projeto emancipador se configura por garantir o respeito à diversidade de sua comunidade (local, social e cultural) e considera o aluno como sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo.

Veiga destaca os quatro pressupostos teóricos desenvolvidos por Freire que podem ser utilizados para a constituição de um projeto político-pedagógico do ponto de vista emancipador: *unicidade da teoria e da prática*, onde ambas se produzem mutuamente e, neste contexto, reforça-se a concepção de práxis, da prática refletida; *ação consciente e organizada*, responsável por promover o envolvimento de todos na construção do projeto através da reflexão coletiva; *participação efetiva da comunidade escolar e articulação escola-família-comunidade*, devendo o projeto pedagógico assegurar a presença da família para refletir sobre o processo educativo. (Freire, 1965)

Esta proposta de projeto político-pedagógico visa à emancipação, à construção do processo educativo com respeito à diversidade e, conseqüentemente, à inclusão.

Dentre os pressupostos que constituem um projeto político-pedagógico, ressalto a concepção de gestão/administração escolar, que pretendo discorrer a seguir, por se configurar como um elemento fundamental para a constituição deste trabalho.

B. 2) Administração empresarial e administração escolar

A administração escolar em nossa sociedade tem revelado uma tendência a se constituir como uma gerência de recursos e organização de pessoal, como uma empresa que visa à geração de lucro. Esta tendência se dá, justamente, porque as políticas educacionais em nosso país apontam para uma educação como mercadoria, onde os resultados cobrados são unicamente quantitativos.

Para Paro (2001) a correlação da administração escolar com a administração de empresas se dá justamente porque as duas existem dentro da mesma lógica do sistema capitalista. Em análise às obras dos modernos teóricos da Administração, o autor revela que na visão destes, a sociedade atual capitalista possui um grande conjunto de instituições que, em seu contexto, realizam as mais variadas tarefas. A complexidade destas tarefas, a escassez dos recursos disponíveis, a multiplicidade de objetivos a serem perseguidos e o grande número de trabalhadores envolvidos no processo, exigem que as ações destes trabalhadores sejam coordenadas e controladas por instâncias externas como o FMI e Banco Mundial, a fim de garantir a plena realização destas tarefas. Esta visão de administração é justificada na sociedade capitalista visando à eficiência dos lucros com otimização dos recursos.

No processo de produção capitalista, o comando está nas mãos dos proprietários dos meios de produção e a administração dos recursos adquire características próprias visando ao domínio da classe detentora do poder econômico sobre o restante da população.

A administração, nesta concepção, se define em racionalização dos recursos materiais e em coordenação do esforço humano, isto é, em aumento da

eficiência e da produtividade com vistas a proporcionar maiores lucros ao proprietário dos meios de produção.

Tendo em vista esta concepção de administração é possível constatar-se que, em uma visão conservadora, o conceito de administração escolar possui os mesmos princípios adotados na empresa capitalista: a gerência eficiente e controladora e a divisão pormenorizada do trabalho.

A educação analisada na ordem social vigente serve à manutenção do sistema como instrumento de ação política a serviço da dominação. Desta forma, através dos mecanismos administrativos da empresa capitalista, esta visão de administração baseada na gerência de recursos e nos lucros atende aos propósitos desta concepção de educação que valoriza as necessidades do capital em detrimento das necessidades humanas dos indivíduos.

Paro (op. cit.) analisa a concepção de administração escolar usualmente empregada em nossa sociedade como uma postura acrítica em que a ordem capitalista se apresenta como o única e mais avançada sociedade que o homem pode alcançar

Aceita a ordem capitalista como o tipo mais avançado de sociedade que o homem pode alcançar, as diferenças econômicas, políticas e sociais aí existentes são vistas não como consequência necessária da própria maneira injusta e desigual pela qual essa sociedade é estruturada, mas como meras disfunções que, como tais, podem ser adequadamente resolvidas e superadas a partir da aplicação das regras jurídico-políticas inerentes a tal organização social. No contexto dessa concepção dominante, é comum atribuir-se a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas (...) (pg. 125)

Para este autor, esta concepção também propõe soluções apenas administrativas e gerenciais para a administração educacional.

Tendo em vista o projeto político-pedagógico da concepção estratégico-empresarial, torna-se evidente a sua relação com a concepção de administração escolar, em que se considera a escola como empresa. Esta gestão/administração da escola tem como objetivo, na execução deste projeto pedagógico, garantir a qualidade formal e aumentar o desempenho da escola através de um processo autoritário de tomada de decisões em uma relação vertical entre professores, direção e estado.

Nesta concepção há o predomínio de um sistema hierarquizado na escola assim como nas empresas, priorizando a figura de um diretor como o topo desta hierarquia, provido de poder para as decisões em última instância e responsável pelo controle e supervisão de todas as atividades. Todo o quadro de pessoal da escola desempenha funções precisas o suficiente para permitir o controle e a cobrança no cumprimento das tarefas.

Na análise da concepção de educação que a ordem econômica vigente pretende perpetuar, evidencia-se que esta proposta de projeto político-pedagógico e de administração escolar correspondem, totalmente, à lógica alienante do capital. É esta educação que legitima e transmite os valores que continuarão a perpetuar uma sociedade capitalista. Trata-se da concepção da educação como mercadoria e não como um direito para a totalidade da população.

Como única alternativa a uma administração escolar que se pretenda ser articulada com os interesses da maioria da população, na busca de uma outra

ordem social, resta à educação romper com a concepção de administração empresarial capitalista e construir uma administração que tenha como objetivo a emancipação humana.

B. 3) Uma proposta de administração escolar para a emancipação

Uma proposta de administração escolar que se volte para um projeto político-pedagógico emancipador, só pode ser assim constituída uma vez que seus pressupostos se desvinculem totalmente da administração empresarial capitalista. Isto significa dizer que a forma capitalista de administrar uma empresa, assim como o próprio sistema, se constituem antagonicamente à emancipação humana.

Ao discorrer sobre a especificidade de uma administração escolar voltada para a transformação social, Paro (2003, p.152), enfatiza que a administração deve se fundamentar “em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população”, isto é, os objetivos como a apreensão do saber historicamente acumulado e a conscientização dos educandos devem ser contemplados, através de um processo crítico que possibilite a superação do sistema de dominação e exploração de muitos por poucos. Trata-se da concepção de educação que a considere como um direito garantido à todos.

Visando a este fim, a administração escolar deve se colocar em constante reflexão e questionamento sobre as determinações que são propostas pelos órgãos superiores do sistema escolar e buscar o desvelamento dos verdadeiros

propósitos, reinterpretando-os e articulando-os com os propósitos da educação transformadora.

A administração da escola não pode, portanto, reproduzir no interior da instituição, os pressupostos da lógica autoritária do capital vigente. Para tanto, é necessário que as relações dentro da escola possam ser democratizadas. A participação coletiva nas decisões que dizem respeito à organização e funcionamento, deve ser instituída na rotina da equipe escolar. A forma de administrar deve abandonar o seu modelo de concentração de autoridade, evoluindo para as formas coletivas de decisão.

Para Veiga (2001, p.59) “toda e qualquer organização que pretenda implantar e desenvolver prática de natureza *participativa* deve ter por base o exercício do diálogo”. O exercício da participação deve ocorrer em todas as dimensões: administrativa e pedagógica, sendo o diálogo uma prática que busque superar as relações competitivas e autoritárias que impedem a vivência democrática no interior da escola.

A escola deve ser administrada a fim de que ela seja constituída com base em um projeto coletivo construído e legitimado com a presença efetiva, não só da equipe de docentes, mas também de alunos, famílias, funcionários e demais setores sociais da comunidade. Paralelamente a isto, a escola nesta estreita relação com sua comunidade, inserida neste exercício participativo, deverá proporcionar aos seus educandos a aprendizagem do saber historicamente acumulado, ou seja, a gestão escolar voltada para a emancipação deve garantir aos educandos e sujeitos da escola, a apropriação do saber e o desenvolvimento

da consciência crítica dos mesmos. Somente desta forma, para a autora, a escola rumará para cumprir seu papel transformador e emancipador.

Ao pensarmos sobre uma proposta emancipadora de gestão, devemos lembrar que a escola está inserida em um contexto social e histórico e que a luta pela emancipação humana dentro da escola situa-se dentro da luta pela emancipação da sociedade como um todo. O exercício participativo e dialógico deve ter seu início no interior das escolas (e de outras instituições) para que, através de uma ação consciente, possa vir a se configurar na sociedade. As palavras de Paro (2003) revelam a necessidade da persistência das ações participativas:

Um processo de mudança só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes. Por mais modestas que sejam estas medidas, elas têm de começar por desenvolver-se, oferecendo condições para que as pessoas possam realmente participar do processo e levá-lo adiante.(p. 166)

Dentro desta perspectiva, a gestão da escola assume um caráter político. por possibilitar no interior da escola um exercício que favoreça a conscientização das pessoas e a não reprodução das estruturas da sociedade capitalista.

Devemos ressaltar então, a necessidade da apropriação de consciência crítica da realidade social, por parte dos gestores e dos educadores da escola para que estes busquem os objetivos que se identifiquem com a transformação social. Esta conscientização revela-se pela percepção destes sujeitos de que sua prática não é constituída de uma neutralidade política e sim que, na perspectiva emancipadora e libertadora, sua prática exige um análise crítica da realidade e

por isso, devem buscar sempre a eliminação das desigualdades sociais e a transformação estrutural da sociedade.

OBJETIVOS

Geral

- 1- Analisar criticamente a implantação de um Projeto Político-Pedagógico Emancipador em uma escola Pública Municipal de Ensino Fundamental refletindo sobre dificuldades, limites e possibilidades do processo.

Específicos

- 1- Caracterizar a escola quanto à: história, dados quantitativos e sociais
- 2- Descrever o processo de implantação do projeto pedagógico na escola a partir de 2003.
- 3- Identificar categorias de análise presentes na construção do projeto político-pedagógico.
- 4- Identificar limites e dificuldades e possibilidades apresentados neste processo.

CAPÍTULO II

MÉTODO

A) Considerações Metodológicas

Neste capítulo são expostas as escolhas teórico-metodológicas que norteiam este estudo.

Este trabalho busca realizar uma análise crítica da implantação do projeto político-pedagógico no período de 2003 a 2006, tendo em vista a minha experiência profissional como gestora de uma escola pública de ensino fundamental municipal, na qual estou inserida desde 2002.

Por se tratar de uma análise crítica da realidade em busca de perspectivas para a prática, o enfoque metodológico da dialética materialista histórica (análise marxista) torna-se indispensável por ser um procedimento reflexivo, considerar a realidade localizada em um tempo histórico e o homem como um sujeito histórico e social, construtor desta realidade.

A concepção dialética, segundo Konder (2005), pressupõe a inter-relação permanente entre homem e sociedade, na qual os dois interagem e se influenciam mutuamente. O homem se constitui a partir desta relação recíproca. Para este autor, a totalidade ou a visão de conjunto é sempre provisória, não sendo capaz de esgotar a realidade a que se refere. É através desta visão de conjunto que o homem elabora a síntese e pode descobrir a estrutura significativa da realidade em que está inserido.

Para Frigotto (1991), a dialética materialista histórica é considerada enquanto uma postura ou concepção de mundo e “enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e enquanto práxis, isto

é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano da realidade.” (p. 73)

O ponto de partida neste enfoque é a atividade prática dos sujeitos históricos como fundamento e limite do processo de conhecimento, através do esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização.

A dialética para Frigotto (op.cit)

Para ser materialista histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente. (p. 73)

O mesmo autor explicita o processo dialético, enquanto possuidor de um movimento triplo: a crítica, a construção de um novo conhecimento e a nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Para a teoria materialista histórica, o conhecimento se constitui na unidade entre a teoria e a ação, ou seja na práxis. Não se trata de realizar uma reflexão descomprometida, mas sim, uma reflexão para transformar.

Conforme analisa Gonçalves (2005), o materialismo histórico e dialético considera o sujeito e o objeto com existência objetiva e real em uma relação dialética onde formam uma unidade de contrários agindo um sobre o outro. O sujeito é ativo e age sobre o objeto para transformá-lo. O sujeito transforma o objeto e, ao mesmo tempo, transforma-se a si mesmo, numa ação histórica e socialmente situada.

Nesta pesquisa busco realizar uma análise histórica e crítica de uma experiência como pesquisadora inserida no contexto a ser pesquisado e através deste método, pretendo seguir o movimento de: crítica, construção de novo conhecimento e síntese teórica e prática, na busca de encontrar perspectivas que caminhem para a ação reflexiva.

Trata-se de uma pesquisa situada em uma escola e, conforme analisa André (1995), conhecer a escola significa observar as relações e as interações que constituem a sua rotina, compreender as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificar as estruturas de poder e seus os modos de organização “compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.” (p. 41)

Ao situarmos nossa investigação na escola, mais especificadamente na implantação do Projeto Político-Pedagógico, com o objetivo de interpretar os limites e as possibilidades, temos como pressuposto que o conhecimento científico não é construído por fatos e informações isoladas, mas sim que é produzido dentro de um determinado período e lugar histórico. (Sant’Ana, 2008)

Por se tratar de uma análise em que a pesquisadora encontra-se inserida no contexto pesquisado, sendo parte importante no processo de construção do conhecimento, adota-se esta perspectiva, em que o homem é considerado como um sujeito histórico e social, ator e construtor da realidade.

Os métodos de pesquisa implicam em uma concepção de homem, de sociedade e de ciência, sendo assim, o pesquisador não assume uma posição de

neutralidade, mas é um agente político que objetiva a transformação do contexto no qual está inserido.

B) Caracterização do cenário e contexto da pesquisa

O cenário da pesquisa é a Rede Municipal de Ensino Fundamental da Cidade de Campinas. A rede possui quarenta e duas escolas de ensino fundamental localizadas em diversos bairros da área urbana da cidade. Todas estas escolas, a partir de 2006, contemplam em sua modalidade de ensino, os nove anos do ensino fundamental (conforme a lei federal número 11.274 de seis de fevereiro de 2006), e, conforme resolução do município, iniciaram o processo de implantação da organização da escola em Ciclos. As escolas do município são organizadas em períodos, para o atendimento da demanda da comunidade, que podem variar de dois (matutino e vespertino) a quatro (matutino, vespertino, intermediário e noturno), sendo que os períodos noturnos são destinados ao ensino de jovens e adultos.

Segundo dados do Censo Escolar 2007, a Rede Municipal atende 33.626 alunos no ensino fundamental, incluindo alunos da Educação de Jovens e Adultos, de um total de 149.341 alunos atendidos na cidade pelas três redes de ensino (municipal, estadual e privada).(INEP, 2007, Censo Escolar)

No período analisado neste trabalho (2003 a 2006), a Prefeitura Municipal de Campinas foi administrada por duas gestões distintas: de 2001 a 2004, o Partido dos Trabalhadores (Prefeito Antonio da Costa Santos até setembro de

2001 e Prefeita Izalene Tiene até o fim do mandato) e de 2005 a 2008, o Partido Democrático Trabalhista (Prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos).

A pesquisa será contextualizada em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na região leste de Campinas², onde a pesquisadora ocupa o cargo efetivo de vice-diretora desde setembro de 2002.

A escola foi fundada em 1980 e é situada em um bairro de classe média marcado por contrastes onde casas simples e favelas dividem a região com luxuosos condomínios fechados. A maioria do corpo discente pertence à comunidade que mora em uma favela ao lado da escola que possui condições de infra-estrutura bastante precárias.

A escola tem dois períodos de funcionamento: matutino (das 7h35min às 12h) que atende 215 alunos do ensino fundamental II e vespertino (das 13h às 17h) atendendo 220 alunos do ensino fundamental I e cada período funciona com oito turmas. O espaço físico da escola é bastante reduzido e o mesmo passou por uma reforma no ano de 2006 a fim de melhorar sua condições, apesar de sua área não ter sido ampliada.

A unidade escolar dispõe de uma boa estrutura referente a materiais de uso pedagógico, biblioteca com acervo razoável de livros de literatura infantil e infanto-juvenil, enciclopédias, CDs, fitas de VHS e DVDs, sala de informática e brinquedoteca.

² Conforme diagnóstico sócio-demográfico de Campinas (Plano Diretor, 2006) a região leste é caracterizada tendo como referência os territórios das microrregiões do Parque São Quirino, Jardim Flamboyant e os distritos de Souza e Joaquim Egídio, sendo que estas microrregiões são compostas por diversos bairros totalizando uma população estimada em 230.000 habitantes. Conforme Diagnóstico de Vulnerabilidade Social da região, as principais características são: elevado consumo de álcool, gravidez na adolescência, drogadição e tráfico, violência doméstica, desemprego, subemprego e trabalho informal, insuficiência de programas para jovens maiores de 14 anos, evasão escolar, entre outros.

Todos estes materiais e equipamentos, em sua maioria, são adquiridos pela escola através de verba municipal do Programa Conta Escola, implantado no ano de 2002, com o objetivo de possibilitar às escolas uma autonomia de decisões no emprego da verba nas prioridades elencadas no Projeto pedagógico de cada uma delas.

A equipe de profissionais da escola é constituída de 26 professores que atuam em sala de aula, sendo 12 no ensino fundamental I e 14 no ensino fundamental II, além de professores que estão em disfunção atuando fora da sala de aula, por motivo de saúde, na organização de projetos ou atividades administrativas. A maioria dos professores tem formação superior e residem em bairros próximos à escola. Por se tratar de uma escola localizada na região central da cidade, a maioria dos professores que lá trabalham, conta com tempo de serviço na rede superior à 15 anos e escolhem o local para finalizar a sua carreira profissional, atuando na escola até a sua aposentadoria. Na equipe de apoio atuam 12 profissionais (inspetora de alunos, auxiliar administrativo, serventes, cozinheiras e guardas); e mais três profissionais na gestão (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica).

C) Fontes de Informação

Os dados foram coletados através da análise de quatro fontes:

- Diários de Campo feitos pelos psicólogos profissionais e estagiários do Projeto “Do Risco à Proteção – Intervenção Preventiva em Comunidades”

disponíveis na escola e no LAMP – Laboratório de Avaliação Medidas e Métodos em Psicologia, no Campus II – PUC Campinas;

- Documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação que nortearam as políticas educacionais no município de 2003 a 2006: Resoluções e Comunicados que dispõem sobre a organização pedagógica da escola (organização dos trabalhos docentes, normatização de critérios de avaliação do Projeto Político-Pedagógico das Escolas, cumprimento de leis federais). Informações disponíveis na página da Internet da Prefeitura Municipal de Campinas.
- Atas de Reunião de Conselho de Escola e Reunião Pedagógica no período de 2003 a 2006.
- Projeto Político-Pedagógico da escola (2003 a 2006)

Estas duas últimas fontes foram disponibilizadas no arquivo de documentos da escola.

D) Material de Coleta

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: Autorização para Consulta do Banco de dados (Relatórios e Diários de Campos – Anexo 1 e Atas de reuniões da escola e Projeto Político-Pedagógico – Anexo 2) e Protocolo de Análise Documental (Anexo 3) para a análise dos documentos.

A Autorização para consulta do banco de dados consta de informações a respeito da pesquisa e o pedido de permissão para consultar documentos, atas e projetos da escola e para consultar diários de campo e relatórios dos psicólogos

envolvidos no projeto “Do risco à proteção - Intervenção Preventiva em Comunidades”.

O Protocolo de Análise Documental serviu para analisar todas as fontes de informação registrando dados como: *fonte* (identificação do documento que está sendo analisado), *caracterização da fonte* (descrição do documento), *dados* (conteúdo extraído) e *síntese* (informações relevantes à pesquisa).

D) Procedimentos

O presente trabalho foi, primeiramente, submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, seguindo as normas estabelecidas na resolução 016/00 do CFP, que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. Apesar de se tratar de uma pesquisa documental que usou o banco de dados do LAMP e da escola, tratou-se de dados que se referiam à pessoas envolvidas no processo analisado e por esta razão, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética. Após a aprovação do referido Comitê, deu-se início ao procedimento de coleta de dados.

Após o consentimento da coordenadora do projeto “Do risco à proteção - Intervenção Preventiva em Comunidades” e da diretora da escola para consulta aos bancos de dados, iniciou-se a coleta através de visitas ao LAMP – Laboratório de Avaliação Medidas e Métodos em Psicologia, no Campus II – PUC Campinas e de pesquisa aos documentos da escola. Foram lidos os relatórios e os diários de campo dos psicólogos referentes ao período de 2003 a 2006 e dentre eles extraiu-se quinze documentos, tendo em vista o seu conteúdo e a relação com o objetivo

desta pesquisa. Da mesma forma, foram examinadas as atas de Conselho de Escola e os Projetos Político-Pedagógicos do mesmo período e foram escolhidos cinco trechos das atas e um do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Os Diários Oficiais do Município foram analisados através do site da Prefeitura Municipal de Campinas e foram extraídos para a pesquisa, quatro documentos pela relevância de seu conteúdo.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os objetivos da pesquisa, realizamos uma análise documental e qualitativa dos dados extraídos das fontes de informação, buscando relacioná-los entre si tendo em vista a especificidade de cada um para a composição do todo, de forma a proporcionar uma reflexão crítica.

Desta forma, o objetivo geral do trabalho de analisar criticamente a implantação de um Projeto Político-Pedagógico emancipador em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental será contemplado, uma vez que sejam consideradas as diferentes implicações neste processo. As políticas públicas implantadas na época, que são analisadas por meio dos Diários Oficiais do Município, foram indicadores do momento histórico e político do município. As atas das reuniões de Conselho de Escola, os Diários de Campo dos Psicólogos e o próprio Projeto Político-Pedagógico apresentaram elementos de como o processo de implantação foi realizado e revelaram expressões de diferentes segmentos envolvidos no processo e suas efetivas participações. É na relação desta diversidade de olhares que esta análise foi realizada. Trata-se de uma análise qualitativa por buscar a construção de categorias e, dialética por se tratar de um procedimento reflexivo que considera a realidade localizada em um tempo histórico e o homem como um sujeito histórico e social, construtor desta realidade. Todos os trechos selecionados e interpretados encontram-se no Anexo 4.

A) Um contexto opressor: uma educação emancipadora

Conforme caracterizada no capítulo anterior, enquanto contexto da pesquisa, a escola atende uma comunidade bastante carente residente em um núcleo de pobreza dentro de um bairro de classe média-alta, que é composto

também por grandes condomínios fechados e casas com boa estrutura. A escola se localiza em uma baixada e ao redor dela existe uma favela de casas de madeira e chão de terra e de casas simples de alvenaria sem acabamentos. A maioria dos alunos reside na favela e em um bairro de casas simples vizinho, conhecido na região como violento e ponto de tráfico de drogas.

Os alunos da escola vivenciam em sua rotina, situações predominantes de extrema violência que envolvem seus familiares e eles próprios. No cotidiano das ações como gestora, atendemos pais e alunos que trazem para a escola os relatos de suas vidas na busca, muitas vezes, de orientações. Dentre estes relatos podemos ressaltar: prisões de parentes próximos, envolvimento com drogas e tráfico, gravidez na adolescência, assassinatos de conhecidos e parentes nas ruas do bairro, abandono das crianças pelos pais, perda de guarda dos filhos com apreensões das crianças em abrigos, denúncias de maus tratos com as crianças, violência doméstica, ameaças entre os moradores do bairro, dentre outros inúmeros problemas do mesmo tipo.

Conhecendo esta realidade de vida da comunidade atendida pela escola, entendemos que se trata de uma comunidade excluída da sociedade, econômica e socialmente, e em situação concreta de violência e opressão. Tendo em vista a fundamentação teórica deste trabalho e a realidade desta comunidade, podemos afirmar que, neste contexto, a educação deve ter como objetivo a emancipação dos indivíduos levando-os a refletir sobre a sua realidade e a buscar a conscientização sobre a sua condição de ser homem.

A contextualização do momento histórico no qual o período da pesquisa está inserido, torna-se necessária para que possamos realizar uma análise dos processos de construção do projeto político-pedagógico.

B) A gênese do projeto

O contexto objetivo, histórico e político apresentava-se muito favoráveis à implantação de um projeto pedagógico diferente na escola: a demanda objetiva da comunidade atendida, caracterizada pela pobreza, as condições políticas do município, com pressupostos e diretrizes favoráveis à mudanças e a parceria com uma gestora que possuíam a mesma concepção de educação e, assim como eu, desejava uma escola que visasse à emancipação da comunidade. Estes elementos anunciavam as condições favoráveis ao início da implantação do projeto.

Ingressei no cargo de vice-diretora desta escola, em setembro de 2002 e, no mesmo mês ingressou também, a diretora da escola. O concurso público de ingresso aos cargos de especialistas ocorreu após um período de onze anos sem concursos para estes cargos. Este longo período resultou na criação de uma rede de substituição: os professores eram substitutos dos cargos vagos de especialistas e, ano após ano, escolhiam seus locais de trabalho, gerando muitas vezes a descontinuidade das gestões das escolas.

A iniciativa da realização deste concurso público foi muito polemizada entre os profissionais da rede, uma vez que os processos anteriores se constituíam de concursos internos, vedados à profissionais externos à rede. Estes concursos de

acesso eram destinados somente a educadores que, após um período de experiência na rede, podiam realizar uma seleção de provas e títulos que levava em consideração os anos de atuação e os títulos de formação. Somente eram realizados concursos abertos para os cargos de professores. Os argumentos contrários ao concurso público e aberto, discordavam da possibilidade da entrada de profissionais que não possuíam conhecimento da realidade das escolas do município, nestes cargos. No entanto, a Secretaria de Educação levou adiante esta discussão neste período, durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e insistiu na realização do Concurso Público aberto, seguindo as determinações legais, e ainda se posicionou favorável à possibilidade de um momento de mudanças, lançando diretrizes que fortaleceriam o processo de democratização das gestões.

Neste contexto ingressamos na escola, a diretora e eu, no final do ano de 2002, e, apesar de não nos conhecermos, tínhamos plano comum de implantar um projeto político-pedagógico emancipador. Na escola havia uma orientadora pedagógica substituta que esteve na função até o fim do ano de 2002 e no ano seguinte assumiu o cargo efetivo, uma profissional que permaneceu em licença saúde até o início do ano de 2004. A diretora e eu assumimos todas as atividades pedagógicas da escola.

C) Condições Políticas

Conforme extraímos dos documentos que foram as fontes de informação desta pesquisa, as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação no

referido período apontavam para a implantação de políticas que fortaleciam os trabalhos coletivos nas escolas, a gestão democrática da escola e a defesa da educação como direito.

No referido período da pesquisa, a Secretaria de Educação estabeleceu, como parte integrante das políticas públicas, um Projeto Político-Pedagógico, denominado “Escola Viva”, cujo objetivo era apresentar eixos que deveriam nortear as ações de todas as escolas da Rede Municipal. Os eixos deste projeto mais amplo eram: singularidade, participação ativa e inclusão radical, buscando saberes e demandas originadas no fazer da escola, compreendendo a inversão de setas e a escola como centro do processo pedagógico. A resolução do ano de 2003, que estabelece as diretrizes da organização, a desburocratização e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da Secretaria da Educação, considera os seguintes fundamentos políticos-educacionais:

CONSIDERANDO os seguintes fundamentos político-educacionais:

- a escola como instituição que, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, se constitui concretamente pela dimensão local e particular desse movimento, sendo capaz de desconstruir a homogeneidade documentada e instituída;
- os/as alunos/as, os/as profissionais da educação e a comunidade, situados num espaço-tempo produtor das relações sociais, como sujeitos participantes da construção/constituição de cada unidade educacional singular;
- o respeito à diversidade humana, às diferenças sociais, de gênero e geração, étnicas, culturais, intelectuais, físicas e sensoriais;
- a democratização da gestão da escola com a efetiva participação da comunidade escolar;

- a democratização do acesso e da permanência, visando à valorização sócio-histórica e cultural dos/as alunos/as da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos;
- a descentralização da gestão da Secretaria Municipal de Educação e da FUMEC, viabilizando a inversão de setas;
- a prioridade que este governo atribui à Educação como direito, com qualidade social. (DOM 03/03)

Nota-se que são fundamentos bastante progressistas que apresentavam às escolas a idéia de que seria possível a implantação de mudanças muito significativas na educação pública do município.

Além disso, a Secretaria implementou um Programa de Formação Continuada que visava atender às demandas apontadas pelas escolas, conforme descrito nas Resoluções:

Artigo 3o. As Unidades Educacionais ao planejarem o trabalho pedagógico para o ano de 2004 poderão contar com o apoio e acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação/FUMEC, na formação continuada de seus educadores.

§ 4º. O Departamento Pedagógico viabilizará:

- a) as iniciativas propostas que favoreçam a formação continuada no cotidiano escolar de cada Unidade Educacional; (DOM 01/03)

E ainda:

CONSIDERANDO a necessidade de investimento em programa de formação dos educadores, para atender à demanda originada no trabalho pedagógico,

enquanto movimento vivo, refletindo a ação desenvolvida com os alunos. (DOM 02/03)

Os processos de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, considerando a singularidade de cada Unidade Educacional e a criação de espaços coletivos mais abrangentes de deliberação com a participação de todos os profissionais das escolas, também estavam priorizados nas Resoluções:

Cada **Unidade Educacional** deverá fazer uma análise das ações em realização no ano de 2003, utilizando como critérios os eixos do Projeto Político-Pedagógico da Escola Viva e do seu Projeto Político-Pedagógico, elaborado e desenvolvido coletivamente neste ano... (DOM 01/03)

O IV Congresso Municipal de Educação³ ocorrido em outubro de 2004, objetivou ser uma instância deliberativa que unia todos os segmentos das escolas a fim de definir os objetivos da educação do município, conforme exposto em seu regimento interno:

Artigo 2º. O Congresso, como instância deliberativa, objetiva definir os rumos da Educação da rede municipal de ensino de Campinas FUMEC, até a realização de novo Congresso.

Artigo 4º. Entre os dias 22/09/04 e 22/10/04, as Unidades Educacionais da SME/FUMEC e outras unidades de trabalho da Educação reunirão os seus

³ Nesta gestão municipal (2001-2004) foram realizados três Congressos Municipais de Educação: sendo que o I Congresso Municipal de Educação foi realizado na gestão anterior do Partido dos Trabalhadores (PT) (1989-1992)

servidores, pais e alunos para discussão do texto guia e apresentação de emendas.

Artigo 14. O Congresso tem caráter deliberativo, tendo como limite de poder decisório a legislação em vigor, devendo encaminhar, quando julgadas pertinentes, ações que visem mudanças nessa legislação, respeitados os tramites dos poderes competentes.

§ 1º. O documento final, aprovado nas plenárias dos dias 10 e 11/11/04, será posteriormente submetido a análise jurídica da SME e do Sindicato dos trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, que terão o prazo de 30 (trinta) dias para manifestação. Esse trabalho será acompanhado por comissão de no mínimo dois e no máximo cinco representantes eleitos pelo IV Congresso Municipal.

§ 2º. O documento final do IV Congresso servirá como uma carta de compromisso dos profissionais e usuários da SME/FUMEC bem como ponto de pauta a ser discutida com a administração.

§ 3º. As Unidades Educacionais, agrupamentos da FUMEC e outras unidades de trabalho da educação reunirão os seus servidores, pais e alunos, para apresentação do documento final resultante do IV Congresso, logo em seguida à avaliação jurídica do mesmo. (DOM 02/04)

Os Congressos Municipais de Educação eram espaços legítimos de construção coletiva, que apesar de não serem uma prática das políticas de todas as gestões municipais, neste período se configuraram como espaços importantes de participação política que transcendiam as escolas e as salas de aula, com o objetivo de construir os rumos da educação no município.

As diretrizes da Secretaria da Educação, que consideravam como prioridade a educação como direito e a construção de um projeto pautado em

uma escola participativa e democrática, com espaços coletivos instituídos para deliberação e, onde as diversidades são respeitadas, apontavam para um caminho de mudanças efetivas no interior das escolas .

Dentro deste contexto de implementação de políticas públicas na educação do município, o trabalho da gestão da escola teve como foco a implantação de um processo coletivo de construção do Projeto Político-Pedagógico envolvendo toda a comunidade escolar e diversos equipamentos públicos que atendiam a mesma comunidade.

D) O processo de construção do Projeto Político-Pedagógico

No início do trabalho, no final do ano de 2002 e início de 2003, pudemos observar e analisar inúmeros conflitos entre professores, alunos e funcionários. Notava-se que atitudes de desrespeito entre eles eram constantes e a comunidade encontrava-se bastante distante da escola. Os professores demonstravam cansaço e impotência diante das atitudes agressivas dos alunos e, muitas vezes, resolviam os conflitos com agressividade ou indiferença.

Era evidente a necessidade do rompimento com o modelo de violência, vivenciado pelos alunos e que se instaurava no contexto escolar, considerando que a escola deveria se responsabilizar por construir um modelo diferente e inverso àquele praticado na sociedade e, em especial, naquela comunidade.

Tendo em vista os pressupostos de uma educação e de uma gestão escolar emancipadoras, tal como foram anunciados por Freire (1970), Tonet (2005) e Paro (2001) na fundamentação teórica deste trabalho, iniciou-se um processo de construção coletiva do projeto da escola.

O projeto político-pedagógico começou a ser amplamente discutido por toda a equipe da escola e pelo Conselho⁴. Os funcionários, que nunca haviam participado das discussões pedagógicas, foram chamados a participar e deliberar sobre os diversos assuntos. A equipe de funcionários não se sentia capaz de participar das reuniões pedagógicas, mas foi apoiada, como educadores, pela gestão com o objetivo de conquistar os espaços e poderem levar os seus olhares da escola para a discussão mais ampla. Em pouco tempo, todos participavam da construção pedagógica da escola, tal como sugere Veiga (2001), como pressuposto para a construção de um projeto pedagógico participativo.

Conforme era previsto em calendário da Secretaria de Educação, as equipes das escolas deveriam se reunir com o objetivo de construir e avaliar o projeto político-pedagógico da unidade em, pelo menos, seis dias distribuídos no ano letivo. As reuniões de construção eram concentradas no início do ano e as reuniões de avaliação eram concentradas no final dos semestres. Além destas reuniões, as equipes de profissionais que trabalhavam com o Ensino Fundamental I (1^a a 4^a Série) e a equipe do Ensino Fundamental II (5^a a 8^a série) reuniam-se toda semana, separadamente nas reuniões de Trabalho Docente Coletivo. Com o passar do tempo, tornou-se necessário realizar uma reunião mensal com a equipe toda, inclusive funcionários, para dar continuidade ao processo de construção coletiva. Nestas reuniões eram decididos os eixos de trabalho da escola e, geralmente, os assuntos eram discutidos em pequenos grupos e posteriormente divulgados em uma plenária com a presença de todos. Após a discussão, o documento final era redigido pela equipe de gestão. A nossa idéia era de que o

⁴ Ver Lei nº 6.662 de 10/10/1992 – Cria o Conselho de Escola nas Unidades Educacionais do Município de Campinas

documento representasse os verdadeiros desejos e concepções de toda equipe da escola:

... o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.

Nosso objetivo é chegar a uma escola menos compartimentada, que atenda realmente os anseios da comunidade e que possibilite a construção do conhecimento de maneira ampla...

Para esta realização é imprescindível que todos os educadores da escola tenham intenção, desejo e disponibilidade para efetuarem as mudanças necessárias, então o investimento em formação continuada é uma condição obrigatória no processo de mudança, assim como o espaço de reuniões, estudos e discussões permanentes entre todos os professores de 1ª a 8ª série.

(PPP 04)

O Conselho de Escola também participava das reuniões pedagógicas de elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, conforme registrado em ata da reunião:

...reuniram-se os professores e os membros do Conselho de Escola desta Unidade Educacional para reunião de avaliação do Projeto Pedagógico de 2003. A reunião foi organizada em torno do debate sobre a escola que temos, a que estamos construindo e a que almejamos. Em plenária a equipe pedagógica foi apresentando suas reflexões procurando através delas construir uma proposta de trabalho para o ano de 2004... (A 02/03)

O Conselho da Escola, composto por todos os segmentos da escola: pais, funcionários, professores, gestão e alunos, foi ativado com o objetivo de descentralizar as ações de decisão da direção, buscando soluções coletivas e participativas. Conforme ata de Reunião no início do ano de 2003:

Como moveremos o problema coletivo? Como colocaremos o 1º graveto para a composição de uma organização escolar, de uma reorientação curricular capaz de modificar significativamente a nossa realidade?

Para tanto, organizaremos um cronograma de reuniões com as pessoas indicadas para nos ajudar a aprofundar este debate com os professores, funcionários e com o Conselho de Escola (A 01/03)

E) A escola para além de seus muros...

O coletivo da escola apontou a necessidade de estabelecermos parcerias com profissionais que pudessem nos auxiliar a resolver os conflitos. A equipe gestora buscou contatos com o Centro de Saúde do bairro, com a Guarda Municipal, com os Núcleos de Assistência Social, com as outras escolas da região e com a Secretaria de Educação, através da Assessoria de Cidadania, que nos apresentou um projeto de psicologia da PUC-Campinas denominado “Do risco à proteção - Intervenção Preventiva em Comunidades”⁵, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Raquel Souza Lobo Guzzo.

Após os contatos iniciais, as diversas equipes passaram a se reunir mensalmente com o objetivo de planejar e avaliar ações em conjunto que abordassem o tema da agressividade. O Centro de Saúde passou a oferecer

palestras aos pais de alunos e aos alunos sobre questões da adolescência e as informações sobre os alunos atendidos pelos diversos profissionais do Centro passaram a ser mais diretamente compartilhadas com a escola; a Guarda Municipal realizou palestras informativas e organizou uma gincana com os alunos, buscando um relacionamento menos hostil entre as partes; os Núcleos de Assistência passaram a compartilhar as informações sobre os alunos atendidos em comum com a escola e a planejar encaminhamentos em conjunto e a equipe de psicologia da PUC iniciou o trabalho preventivo na formação dos professores e conversas com alunos.

Este projeto de Psicologia trouxe para a escola uma proposta de inserção de psicólogos no contexto educativo para realizar um trabalho em conjunto com a equipe pedagógica da escola que, segundo Guzzo (2008), se justifica por contribuir para a construção de um entendimento mais integrado do que acontece com a criança e sua família.

Conforme afirma Guzzo (2008),

Os contextos educativos são espaços onde crianças e adolescentes deveriam se envolver de maneira formal ou não, livre ou organizadamente, na presença de adultos responsáveis ou em interação com outras crianças e adolescentes. Este processo é permeado por diferentes influências e condições objetivas nem sempre identificadas e trabalhadas pelos professores, sobretudo pela situação precarizada da escola – muitas crianças por sala, método generalizado de ensino, falta de acompanhamento individualizado, ausência de técnicos, dentre outras que – acabam por produzir sérios problemas.

⁵ Ver Sant'Ana (2008) e Costa (2005).

A presença do profissional de psicologia nestes contextos propicia o acompanhamento do desenvolvimento de crianças e adolescentes em seus espaços de vida, procurando relacionar elementos dos diferentes contextos, como familiares ou comunitários que favorecem e dificultam este processo. (pg.55)

A proposta da inserção deste grupo de psicologia na escola apresentou-se coerente com a construção de um projeto pedagógico coletivo visando à emancipação. A concepção de psicologia, enquanto contribuição para a transformação social, que leve em conta a compreensão do contexto político e social em que as crianças vivem, para assim cuidar de seu desenvolvimento, é uma concepção que compreende o ser humano como constituído a partir de sua condição histórica⁶. Para Guzzo (op. cit.),

...pensar a psicologia como uma ferramenta para o fortalecimento de pessoas e grupos, e a Psicologia Escolar como alternativa para a compreensão dos processos psicossociais presentes no contexto educativo, são propostas que ajudarão a construir os processos de transformação qualitativa da escola, na promoção do bem-estar das pessoas e comunidades. (pg 61)

Por se tratar de um trabalho com pressupostos que visam à emancipação dos indivíduos como seres autônomos e participativos da sociedade, este projeto se configurou como a mais importante parceria na construção de um projeto político-pedagógico emancipador e, por este motivo, esta parceria é analisada com ênfase, neste trabalho.

⁶ Ver Guzzo (2007b), Martín-Baró (1997)

A parceria com a equipe de psicologia, dentro desta concepção, fortaleceu os pressupostos da educação emancipadora que almejávamos, como diretoras, alcançar na escola e o projeto teve início com a formação dos professores de 1^a a 4^a séries, por se tratar de um projeto preventivo, com atendimentos e observação de alunos e familiares indicados pelos professores. Para o atendimento da demanda de 5^a a 8^a série, o projeto teve início com o apoio aos professores nos horários de reunião coletiva (Reunião de Trabalho Docente Coletivo -TDC).

Conforme trecho de relatório do primeiro ano de trabalho dos psicólogos, podemos verificar a descrição das atividades desenvolvidas pela equipe:

- 1) Percepção dos alunos sobre a psicologia
 - 2) Conversa com os alunos indicados pelos professores
 - 3) Atividades sobre o tema da violência
 - 4) Participação nos TDs
- (R 01/04)

O conteúdo das atividades desenvolvidas:

- Violência, sexualidade e outros – continuar o trabalho.
- Conselho de classe – preocupação de discutir a questão ética de apontar negativamente os alunos
- Relação entre professores e serviço de psicologia – necessidade de buscar a aproximação entre professores e psicólogos: Encontramos uma certa resistência por parte dos professores em participar das atividades realizadas e até mesmo de estar colaborando para a realização do trabalho. (R 01/04)

E os encaminhamentos para o ano seguinte:

Analisar de maneira conjunta a origem e o desenvolvimento destes problemas no contexto educacional comunitário. Não se pode limitar o trabalho do serviço de psicologia ao atendimento individual dos alunos, sendo necessário que a equipe acompanhe momentos de discussão com os docentes, além da presença constante em todos os eventos realizados pela escola (R 01/04)

Todo trabalho desenvolvido pela equipe de psicologia era discutido e planejado nas Reuniões de Trabalho Docente Coletivo, das quais a equipe participava semanalmente como integrante do grupo de profissionais da escola.

A equipe de psicologia estabeleceu um vínculo com as profissionais de 1^a a 4^a séries, desenvolvendo atividades que favoreciam a análise da realidade dos alunos atendidos, buscando estabelecer uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico dos professores e a emancipação possível dos alunos.

Os registros dos diários de campo revelam a proposta apresentada pela equipe de psicologia aos professores de 1^a a 4^a séries:

1) Identificar os alunos que preocupam as professoras...levantar questões sobre a realidade da criança, enfocando os múltiplos aspectos que influenciam o seu desenvolvimento; 2) identificar as famílias que precisam de suporte, buscando atendê-las na rede de intersectorialidade; 3) realizar estratégias de intervenção voltadas à discussão sobre a imagem que os alunos tem do psicólogo escolar; 4) propiciar que a escola vá de encontro à realidade dos alunos e da comunidade. (DC 05/04)

Além disso, os registros também explicitam as análises realizadas pela profissional de psicologia sobre as reuniões de Trabalho Docente Coletivo das quais ela participava:

Muitos professores participaram das discussões, eu acredito que a maioria pensa muito criticamente sobre o que tem vivido...
...o que de mais fundamental eu percebo é que a gente tem o apoio da direção... (DC 01/04)

De forma geral, essas reuniões são muito boas. Os professores participam muito, discutem, propõe idéias, enfim, dá para perceber que eles estão dispostos a repensar sua prática. (DC 02/04)

No entanto, a equipe de profissionais que atuavam de 5^a a 8^a séries, apresentou restrições ao projeto de psicologia com o decorrer do tempo. O trecho do relatório, descrito nas páginas anteriores, revela que desde o primeiro ano da inserção do projeto na escola havia dificuldade em envolver os professores nas atividades propostas:

Encontramos uma certa resistência por parte dos professores em participar das atividades realizadas e até mesmo de estar colaborando para a realização do trabalho. (R 01/04)

Os professores demonstravam ficar bastante incomodados com a proposta de trabalho da equipe de problematizar as situações que aconteciam no interior da escola trazendo elementos da realidade de vida dos alunos, na qual eles relutavam em se envolver, tendo como objetivo criar condições para que se

fizesse uma reflexão sobre as práticas dos profissionais. Neste movimento, os psicólogos, juntamente com a direção da escola, apontavam para a necessidade de um aprofundamento nas concepções das práticas pedagógicas presentes na escola, com o objetivo de que os profissionais pudessem realizar uma reflexão crítica sobre a concepção de educação que pretendíamos, enquanto coletivo, implementar naquele espaço escolar.

a psicóloga comentou que os professores precisam conhecer a realidade dos alunos e que devem criar condições que favoreçam a relação professor-aluno...ressaltou ainda que isso implica em uma decisão de cada um, numa posição consciente, corajosa e coerente com princípios e valores...disse que essa não é uma tarefa fácil e que precisa de um movimento coletivo (DC 06/04)

Os psicólogos não tinham como proposta de trabalho realizar um atendimento com alunos e pais no modelo clínico, no entanto, os professores desconheciam outra forma de atuação destes profissionais e entendiam que os psicólogos fariam atendimentos individualizados e que, após alguns atendimentos, os alunos deveriam apresentar mudanças significativas no comportamento. No diário de campo dos psicólogos observa-se a percepção da falta de entendimento que os professores tinham da proposta, ao se realizar uma atividade sobre o papel do psicólogo na escola:

...A professora disse à eles para perguntarem o que quisessem e que era muito importante ter um psicólogo. Ela disse que o psicólogo serve para ouvir os problemas e ajudarnos a resolvê-los.

Encaminhamentos: esclarecer o nosso papel e trabalho enquanto psicólogos escolares, antes que a escola nos atribua um trabalho de atendimento individualizado... (DC 04/04)

A direção da escola considerava a equipe de psicologia como parceira e integrante do projeto pedagógico e os profissionais eram ouvidos nas discussões, assim como os outros segmentos da escola. Os psicólogos participavam de todas as reuniões pedagógicas e reuniões de conselho de classe, e suas análises técnicas eram consideradas pela direção na avaliação geral do desempenho dos alunos. Os professores passaram a discordar da participação da equipe de psicologia nas decisões de caráter pedagógico como: decisões de conselho final, avaliação dos alunos e implantação de trabalho diferenciado em sala de aula. Para os professores, as decisões pedagógicas deveriam ser tomadas apenas pela equipe pedagógica da escola. Observa-se que, a partir deste momento, há um retrocesso no processo de construção coletiva do projeto da escola.

A equipe de professores, contrária à participação dos psicólogos na escola, foi fortalecida com a presença da Orientadora Pedagógica que retornou da licença médica no ano de 2004 e possuía a mesma concepção dos professores. Aos poucos, os espaços da equipe de psicólogos nas reuniões coletivas de discussão foram ficando restritos:

A direção comentou que neste ano o trabalho acerca do planejamento pedagógico nos TDs de 1ª a 4ª ficou um pouco prejudicado em virtude do

tempo destinado ao serviço de psicologia ou quando ocorriam discussões que não produziam nenhuma mudança (DC 07/04)

F) Aflorando as contradições...

Em pouco tempo evidenciou-se a ruptura no coletivo da escola que foi configurada pelas divergências de concepções acerca do papel da educação na nossa sociedade: de um lado a direção e a equipe de psicologia e de outro, a maioria dos professores e a orientadora pedagógica. Os funcionários percebiam o descontentamento dos professores e acabavam por apoiá-los em momentos de discussão. A equipe de gestão da escola, composta por diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica, não tinha possibilidade de ser uma equipe coesa, uma vez que a orientadora não compartilhava da concepção de uma educação emancipadora. Na tentativa de fortalecer a equipe de gestão, a própria direção propôs algumas ações de restrição ao envolvimento da equipe de psicologia na escola, com a finalidade de resgatar os espaços de construção coletiva que haviam sido minimamente criados entre professores e funcionários.

Em registro no diário de campo sobre uma reunião com a direção da escola (DC 07/04) o psicólogo analisa que a direção estava buscando mudanças profundas na escola e que os professores não estavam envolvidos neste processo.

Em outro registro, o psicólogo expõe a sua impressão sobre a tensão entre as equipes:

nota-se a existência de um movimento de professores para expulsar nossa equipe da escola ... acho que a gestão não vai conseguir sustentar nossa permanência nesse espaço para o próximo ano. (DC 03/05)

As reuniões de Avaliação do Projeto Pedagógico, coordenadas pela Orientadora Pedagógica e pela direção da escola, passaram a focar a avaliação do projeto de psicologia na escola. Ao final do ano de 2005 os professores foram consultados individualmente sobre o projeto da psicologia e, conforme registro de diário de campo (DC 02/05), propuseram os seguintes encaminhamentos para a continuidade:

necessidade de abrir um espaço de interlocução entre alunos e professores; apresentar o trabalho que é feito individualmente com os alunos atendidos pela equipe; desenvolver um trabalho ligado aos docentes; equipe dar mais auxílio para o professor (DC 02/05)

No entanto, em plenária, na reunião geral de avaliação pedagógica da escola, ao final do ano de 2005, a síntese da avaliação do projeto de psicologia foi focada na solicitação do não envolvimento dos psicólogos nas votações de ordem pedagógicas e na necessidade de avaliar a continuidade da equipe na escola:

...o trabalho não obteve resultados positivos e que os alunos pioravam depois de conversar com a equipe de psicologia da manhã... foi proposto a saída do projeto da escola ... eles falaram que a equipe de psicologia não deveria participar de votações sobre as questões pedagógicas da escola... (DC 03/05)
...necessidade de mudança nos critérios de votação. Elas criticaram a participação da equipe de psicologia nesse momento.

.. o projeto não alcançou os objetivos propostos; a relação com os psicólogos foi problemática.

...eles apontaram no texto final a necessidade de avaliar a continuidade do projeto na escola... o projeto se perdeu.... (DC 04/05)

Era evidente a fragilidade da inserção do projeto na escola, bem como o próprio projeto da implantação de uma educação emancipadora. A direção propôs que as sugestões dos professores, sobre as mudanças na atuação dos psicólogos na escola, fossem contempladas pela equipe de psicologia, a fim de diminuir as tensões e os conflitos entre as mesmas, para que houvesse possibilidade de se resgatar um trabalho de construção coletiva para o ano de 2006.

Tendo em vista o atendimento das sugestões da equipe da escola, a direção e os psicólogos planejaram as ações que seriam desenvolvidas no próximo ano. O diário de campo do psicólogo explicita as ações planejadas:

1) encontro com os funcionários – espaço de formação; 2) encontro mensais com os representantes de sala com o objetivo mais imediato de discutir sobre as necessidades dos alunos e os problemas da escola; 3) construir um espaço para discussão com os conselheiros tutelares da região e com a direção da escola; 4) as conversas com a direção serão realizadas na presença da OP para que esta não se sinta prejudicada em seu trabalho. (DC 01/06)

O ano de 2005 foi um ano de troca da gestão municipal e de mudanças de políticas educacionais. Para o ano de 2006, houve a ampliação da carga horária

dos alunos de quatro para cinco horas diárias e a implantação do ensino fundamental de nove anos no município. Estas mudanças provocaram a mobilização do coletivo da escola (equipe pedagógica, funcionários e o conselho de escola) para a discussão e elaboração de propostas que foram apresentadas à Secretaria de Educação, uma vez que interferiam diretamente na rotina de trabalho da escola. Conforme registro de ata de reunião do Conselho de escola, os pais puderam elaborar uma proposta de viabilização das mudanças, juntamente com a equipe pedagógica:

a vice-diretora expôs a proposta do MEC de Ampliação do Ensino fundamental para 9 anos e explicando ao conselho também, a ampliação de horas dos alunos de 1^a a 4^a de 4 horas para 5 horas diárias (diretriz da SME). Os pais acham que as ampliações são positivas e se dispõem a pensar juntamente com a equipe. Os pais sugerem que haja informática, leitura, atividades artísticas com atividades diferenciadas... (A 01/05)

Apesar das discussões e elaborações de propostas, as políticas e as formas de viabilização das mesmas nas escolas foram determinadas pela Secretaria de Educação com pouca discussão nas bases. Conforme Comunicado publicado em Diário Oficial, os critérios de estabelecimento das propostas pedagógicas das escolas foram determinados pela Secretaria de Educação e as escolas tiveram pouca flexibilidade e autonomia para planejar:

CONSIDERANDO os critérios para o estabelecimento de uma proposta pedagógica para jornada de 5 horas:

1. Explicitação do projeto pedagógico e organização curricular para uma jornada de 5 horas para 1ª a 4ª séries;
2. Análise das possibilidades das horas de TDPR, TDI, jornadas especiais das jornadas dos professores visando seu redirecionamento para nova organização curricular proposta;
3. Análise dos projetos e programas que podem ser incorporados pela Unidade Educacional na nova organização;
4. Demandas de pessoas e infra-estrutura.

COMUNICA o cronograma dos encontros a serem realizados com a equipe gestora da Unidade Educacional, DEPE/CEB e NAED, para análise das respectivas propostas. (DOM 01/05)

G) As consequências...

Dentro deste contexto, o final do ano de 2005 e o início do ano de 2006, foi bastante desmotivador ao processo de construção coletiva de um projeto autônomo de escola, pois as propostas discutidas e pensadas pela equipe não foram contempladas pelas políticas estabelecidas. O assunto foi discutido com o Conselho de Escola:

a diretora explicou a situação do período da tarde, onde houve ampliação de horário para os alunos e não houve atendimento por parte da secretaria de educação das solicitações feitas no planejamento que a escola enviou para a SME. Os membros do Conselho sugerem que a equipe da escola estruture um documento para envio à SME. (A 01/06)

Neste início de ano de 2006, apesar da tentativa de reestabelecer uma relação menos tensa entre professores e equipe de psicologia, a realidade da rotina da escola e a forma da implantação das políticas do município criavam nos profissionais um descontentamento generalizado. Nesta mesma época, a diretora solicitou sua exoneração do cargo, pois apresentava problemas de saúde e o cargo não foi substituído. Neste contexto, as condições desfavoráveis como: a defasagem na direção, a nova condição política e a desmotivação da equipe, inevitavelmente fortaleceram o posicionamento contrário à participação dos psicólogos na escola. Evidenciou-se que a relação conflituosa entre as equipes, criada por diversos fatores, desde o início da inserção do projeto de psicologia na escola, impossibilitou um trabalho de parceria entre a escola e a psicologia.

O diário de campo do psicólogo analisa a impossibilidade da realização de um trabalho na escola sem que haja um empenho coletivo nesta construção:

os professores reforçaram a idéia de tentar tirar a equipe de psicologia da escola...é evidente que não existem condições de trabalho sem que tenhamos a adesão dos professores... (DC 02/06)

Em reunião de avaliação do Projeto Pedagógico, ao final do primeiro semestre de 2006, a equipe pedagógica votou pela saída do projeto de psicologia e, posteriormente, o Conselho de Escola apoiou a decisão da maioria dos professores e funcionários.

As dificuldades encontradas neste processo de implantação de um projeto político-pedagógico emancipador e os limites que foram se apresentando neste

período, quando analisados de forma crítica, podem apontar para possibilidades de superação.

H) As possibilidades postas

Em continuidade ao meu trabalho de gestora na rede pública de ensino, decidi me dedicar ao estudo e análise desta experiência, tendo em vista o momento histórico e político no qual ela estava inserida e os diversos elementos determinantes neste processo, para que as conclusões e discussões acerca desta reflexão pudessem indicar possibilidades para a implantação assertiva de um projeto político-pedagógico emancipador.

O processo analisado apontou para as seguintes discussões:

- 1) O contexto histórico e político do período de implantação do projeto, era propício para a mudança de concepções do fazer pedagógico dentro da escola, mas não era suficiente para que estas mudanças acontecessem. As mudanças significativas individuais de cada um dos profissionais integrantes do coletivo da escola, precisavam ser construídas gradativamente e em conjunto, para que houvesse o comprometimento consciente de todos os profissionais. Era preciso que o processo de conscientização, proposto na fundamentação teórica deste trabalho, tendo Paulo Freire como referencial, ocorresse inicialmente com os profissionais da escola. O comprometimento com a transformação da sociedade é uma decisão individual e de classe e se configura como pré-requisito para uma atividade educativa

emancipadora (Tonet, 2005). A direção da escola, com a intenção de aproveitar o contexto político e de provocar grandes mudanças, buscou avanços profundos na escola, sendo que a equipe, como um todo, ainda não tinha condições teóricas ou desejo de implantá-las. Seria necessário investir em uma formação efetiva da equipe como um todo, para que todos pudessem avançar na consciência da compreensão da realidade e da responsabilidade de seu papel nela.

Além disto, é importante ressaltar que, mesmo com a implementação, por parte da Secretaria de Educação, de diretrizes comprometidas com uma educação mais crítica e emancipadora, a organização geral da escola e do sistema educacional no qual ela está inserida, no que diz respeito ao currículo, grade de horários, atribuição de aulas dos professores e sistema burocrático gerencial, indicam um favorecimento do sistema vigente. Tendo como referência a fundamentação teórica deste trabalho (Meszáros, 2005), não há possibilidade de avanço sem que se possa alterar este sistema, com vistas à uma outra ordem social.

- 2) A inserção do projeto de psicologia na escola poderia ter sido uma aliada no processo de conscientização dos profissionais. Com o apoio técnico da equipe de psicólogos e a integração da psicologia com a educação, as duas equipes, em um movimento coletivo de auto formação, poderiam dar início a um longo processo de desconstrução da lógica vigente nas práticas educativas e psicológicas, para caminharem em direção à emancipação da comunidade. No entanto, não houve entendimento do trabalho que seria realizado pelo projeto de

psicologia, pela maioria dos profissionais da escola, criando desta forma, expectativas deturpadas com relação ao resultado do trabalho. Evidenciou-se, através desta análise, que a concepção de psicologia, como um instrumento para a transformação da sociedade, precisaria ter sido compreendida pela equipe da escola, em um trabalho de formação específica nos espaços de reuniões, a fim de minimizar estigmas e expectativas com relação ao papel do psicólogo na escola e na sociedade. Conforme referências da relação psicologia e educação.⁷

- 3) Durante o decorrer dos trabalhos desenvolvidos pela equipe de psicologia com os alunos e seus familiares, não houve uma grande integração das informações construídas pelos psicólogos sobre o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista seu contexto social e familiar. Os professores possuíam o modelo clínico como referência do trabalho de psicólogo e esperavam que os alunos fossem atendidos individualmente, objetivando mudanças rápidas no comportamento. Não houve compreensão do trabalho que era desenvolvido com os alunos. Na integração das equipes e nos espaços de formação, que deveriam ter acontecido com mais frequência, teria sido fundamental explicitar os objetivos do trabalho que seria desenvolvido com os alunos.
- 4) Após realizar esta análise, pudemos constatar também que o envolvimento dos profissionais da escola na implementação do projeto político-pedagógico não foi efetivo. Conforme descrito na fundamentação teórica do presente trabalho (Veiga, 2001), o projeto

⁷ Ver Guzzo & Lacerda Júnior (2007)

pedagógico da escola não pode se configurar como um mero documento, mas ele deve ser a consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço e vontade de todo o coletivo escolar. O projeto político-pedagógico construído no anos de 2003 e 2004, revelava a concepção da direção e de alguns membros da equipe pedagógica, mas é possível afirmar, após esta análise, que não compunham os desejos de toda a comunidade. Os documentos repetiam, ano após ano, os mesmos objetivos de uma educação emancipadora, pois no momento das discussões e plenárias da elaboração do projeto, era esta a concepção que predominava. A totalidade dos profissionais nem sempre expunha suas concepções, e isto não significava que eles concordavam, mas significava que a participação efetiva em um coletivo não era uma prática interiorizada pelos profissionais e que também este exercício de participação precisava ter sido contemplado no decorrer do processo.

Estas discussões revelam que as equipes, da direção da escola juntamente com a equipe dos psicólogos, se envolveram profundamente no processo da implantação do projeto político-pedagógico desta escola por vislumbrarem uma possibilidade de concretizar um desejo de mudança na educação, no entanto, este envolvimento acabou por subestimar a grandiosidade do processo que deveria ter sido construído de forma lenta e minuciosa.

É importante considerar que os profissionais, assim como os alunos, são pessoas que convivem no contexto das relações capitalistas de produção e que necessitam refletir sobre a importância da superação da alienação que se faz

presente no seu trabalho e na sua vida. É importante também refletir que este processo é lento e exigente de amplos esforços pessoais.

I) Conclusões

Ao concluir este trabalho é possível analisar que houve avanços na implementação de um processo democrático e participativo de gestão na escola, mesmo que não suficientes, mas que permanecem na rotina dos processos escolares até hoje: instituíram-se espaços de discussões sistemáticas sobre o projeto político-pedagógico com a participação de todos os segmentos, aproximação um pouco maior entre comunidade e escola e a relação de confiança entre alunos e direção.

Desta forma, é importante ressaltar que, ao realizarmos uma análise crítica deste processo, podemos perceber que algumas ações e encaminhamentos da direção e da equipe dos psicólogos durante o período em questão, apresentaram falhas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias que pudessem favorecer a uma reflexão mais profunda e coletiva sobre a realidade. Esta análise se configura como necessária no processo de pesquisa e de aprimoramento profissional, uma vez que nos incentiva a avançar em busca de um aprofundamento teórico que resultará em uma atuação mais sólida e coerente com os pressupostos de uma educação emancipadora.

Realizar este trabalho significou refletir sobre a prática profissional vivida e sofrida, dia após dia, em busca de um objetivo. A decisão em realizá-lo se contrapunha à decisão de desistir do caminho. A necessidade de desvendar as

possibilidades de superação e de avaliar o que se havia efetivamente conquistado ou perdido, se apresentou como condição de fortalecimento profissional para que as energias dispensadas na rotina do dia-a-dia não se perdessem numa ação vazia e sem frutos.

As palavras de Carlos Rodrigues Brandão em seu texto *Educar: Ousar Utopias*, revelam a esperança, não ingênua mas crítica dos limites e dificuldades, esperança essa que aponta para as possibilidades que devem ser construídas:

A educação da escola que queremos, que sonhamos e que nos reúne aqui, neste momento de diálogo, deveria partir desta convicção. Uma convicção de resto bastante bem sustentada por tudo o que estamos descobrindo dia a dia como a dimensão e como a missão do educador de nosso tempo.

Pois eis que finalmente chegamos à aurora de um tempo em que o saber deixa de ser um instrumento de conquista, de concorrência e de servidão humana ao mercado do ter, e se transforma na fonte mais original e mais inesgotável da própria e pura comunicação entre as pessoas, e entre as pessoas e o seu mundo, em sua crescente plenitude de trocas de afetos, de conhecimentos, de valores e de criações interativas. (...) Eis ao que nos desafia uma educação para a qual a palavra *utopia* é, ao mesmo tempo, um horizonte inatingível e posto sempre à nossa frente como uma realização a ser vivida na alegria esperançosa de cada dia. (pg. 13)

REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. (1995). Etnografia da prática escolar. Campinas – SP: Papirus
- AKKARI, A.J. (2001). Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, Campinas: v.22.
- Brandão, C. R. (1999). Educar: Ousar Utopias In: Escritos Abreviados, Série Cultura /Educação - 6
- Conselho Federal de Psicologia (2000) Resolução CFP nº 016/00. Código de ética em pesquisa.
- Costa, A. S. (2005) Psicólogo na escola: avaliação do projeto “Vôo da Águia”. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP.
- EFA (2000). Educação para todos: avaliação do ano 2000, Informe Nacional Brasil
- Faleiros, V. d P. (2000). Las funciones de la política social en el capitalismo. In E. Borgianni&C. Montañó (Eds), La política Social hoy (pp. 43-70) São Paulo: Cortez
- Freire P. (1967) Educação como prática da liberdade, Rio de Janeiro, Paz e terra.
- _____. (1970). Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e terra
- _____. (1978) Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1978) Educação como prática da liberdade, Rio de Janeiro, Paz e terra
- _____. (1979). Educação e Mudança, Rio de Janeiro: Paz e terra
- _____. (1978) Educação como prática da liberdade, Rio de Janeiro, Paz e terra.

- _____ (1997) Pedagogia da Autonomia. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (2003) Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis, direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire, 2ª ed ver. São Paulo: Editora UNESP.
- Freitas L. C. (2004) Dialética da Inclusão e da Exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas In Escola Viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social - Geraldi, C.M., Riolfi, C. R., Garcia, M. F., Campinas – SP, Mercado das Letras.
- Frigotto G. (1991) O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional, In Metodologia da pesquisa educacional, 2ª ed. Aumentada, São Paulo: Cortez.
- _____ (1995). Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez
- _____ (1996). Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (ed.) Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes
- Gonçalves, M. G. (2005). O método da pesquisa materialista histórico e dialético. In A. Abrantes; N. Silva & S. Martins (Orgs.) Método histórico-social na psicologia social (pp. 86 a 104). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Guareschi, P. (2005). Psicologia social crítica: como prática de libertação, Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Guzzo, R.S.L. (2007a). Conscientização, Fortalecimento e Envolvimento em Mudanças Sociais: Processos Psicossociais contra alienação e fatalismo. Puc – Campinas, Campinas –SP, LAMP.

- _____, R.S.L. (2007b) (Org.) Desenvolvimento Infantil: Família, Proteção e Risco. Campinas, SP: Editora Alínea.
- _____, R.S.L. (2008) . Psicologia em Instituições Escolares e Educativas: Apontamento para um debate. In: Textos Geradores: Ano da Psicologia na Educação, Brasília – DF, Conselho Federal de Psicologia.
- Guzzo, R. S. L. & Lacerda Junior, F (2007). Libertação em tempo de sofrimento: reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. Revista Interamericana de psicologia (no prelo).
- INEP (2006). Censo Escolar 2006. Disponível online: <http://www.inep.gov.br/basica/censo>
- INEP (2007). Censo Escolar 2007. Disponível online: <http://www.inep.gov.br/basica/censo>
- Konder, L (2005). O que é dialética. São Paulo: Brasiliense
- KRUPPA, S. M. P. (2001). O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: 24ª Reunião anual da ANPED, Caxambu – MG.
- Lessa S. & Tonet I. (2008) Introdução à filosofia de Marx, 1ª edição, São Paulo: Expressão Popular
- Martin – Baró, I (1997) O papel do psicólogo, Estudos de Psicologia, Natal.
- Marx, K. (1844/2005) Manuscritos econômicos-filosóficos. (Editora Martin Claret Trad.) São Paulo: Martin Claret
- Meszáros I.(2005) A educação para além do capital, tradução de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo
- _____ (2006) A teoria da alienação em Marx, tradução de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo

- Paro V. H. (2003) Administração Escolar: Introdução Crítica, São Paulo: Cortez
- Prefeitura Municipal de Campinas (1991) Lei nº 6.662 de 10/10/1991, Secretaria de Assuntos Jurídicos.
- Prefeitura Municipal de Campinas (2006), Diagnóstico Sócio demográfico de Campinas, In: Plano Diretor 2006, Secretaria de Assistência Social.
- Sant'Ana, I. M. (2008) Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
- Saviani, D. (1991).Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, Campinas-SP: Autores Associados
- Silva M. A. (2003) Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira, In Caderno Cedes V. 23 n. 61 – dezembro 2003, São Paulo: Fac Educ. USP
- Tonet I. (2005) Educação, Cidadania e Emancipação Humana, Ijuí: Ed. Unijuí
- Veiga I. P. A. (1995) (Org.) Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível, Campinas – SP: Papirus
- _____ (2001) Projeto Político-Pedagógico: Novas Trilhas para a escola, In As dimensões do projeto político-pedagógico, Campinas – SP: Papirus

ANEXOS

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO PARA CONSULTA DE BANCO DE DADOS

Prezada Prof^a Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo

Venho por meio desta solicitar a sua autorização para consultar o Banco de Dados relativo ao período de 2003 a 2006, relacionado ao projeto “Do risco à proteção - Intervenção Preventiva em Comunidades”.

A minha pesquisa visa refletir sobre dificuldades, limites e possibilidades da implantação de um projeto político-pedagógico, por meio de documentos da escola e de relatórios e diários de campo realizados pelos estagiários e profissionais que participaram da inserção do projeto na escola, no período acima mencionado.

Espero contar com a sua autorização, colocando-me ao seu inteiro dispor para quaisquer esclarecimentos.

Concordando com a autorização, solicito que a prezada coordenadora do projeto preencha a carta de consentimento abaixo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente

Thaís Carvalho Zanchetta Penteado

Carta de Consentimento

Eu, _____ coordenadora do projeto “Do Risco à proteção - Intervenção Preventiva em Comunidades”, autorizo Thaís Carvalho Zanchetta Penteado a pesquisar o Banco de Dados deste projeto com o objetivo de cooperar na realização de sua pesquisa intitulada **Implantação de um Projeto Político-Pedagógico: reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades.**

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

ANEXO 2

AUTORIZAÇÃO PARA CONSULTA DE BANCO DE DADOS

Prezada Diretora

Venho por meio desta solicitar a sua autorização para consultar o Banco de Dados relativo ao período de 2003 a 2006, relacionado a implantação do projeto político pedagógico (atas de reuniões, projetos da escola).

A minha pesquisa visa refletir sobre dificuldades, limites e possibilidades da implantação do projeto político-pedagógico, por meio de relatórios e diários de campo dos psicólogos que participaram da implantação do projeto na escola e de documentos da escola relativo ao período acima mencionado.

Espero contar com a sua autorização, colocando-me ao seu inteiro dispor para quaisquer esclarecimentos.

Concordando com a autorização, solicito que a prezada diretora preencha a carta de consentimento abaixo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente

Thaís Carvalho Zanchetta Penteadó (orientanda)

Raquel Souza Lobo Guzzo (orientadora)

Carta de Consentimento

Eu, _____ diretora da EMEF Dr. Lourenço Bellocchio, autorizo Thaís Carvalho Zanchetta Penteadó a pesquisar o Banco de Dados desta escola (Atas de Reunião e Projeto) com o objetivo de cooperar na realização de sua pesquisa intitulada **Implantação de um Projeto Político-Pedagógico: reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades.**

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

Anexo 4
Fontes de informação

1) Relatórios e diários de Campo dos Psicólogos

FONTE	CARACTERIZAÇÃO	DADOS	SÍNTESE
R 01/04	Descrição das atividades realizadas no ano de 2004; discussão sobre as atividades e encaminhamentos	<p>Atividades desenvolvidas no ano:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Percepção dos alunos sobre a psicologia 2) Conversa com os alunos indicados pelos professores 3) Atividades sobre o tema da violência 4) Participação nos TDs <p>Conteúdo das atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violência, sexualidade e outros – continuar o trabalho. - Conselho de classe – preocupação de discutir a questão ética de apontar negativamente os alunos - Relação entre professores e serviço de psicologia – necessidade de buscar a aproximação entre professores e psicólogos: “Encontramos uma certa resistência por parte dos professores em participar das atividades realizadas e até mesmo de estar colaborando para a realização do trabalho.” <p>Encaminhamentos para 2005</p> <p>“Analisar de maneira conjunta a origem e o desenvolvimento destes problemas no contexto educacional comunitário. Não se pode limitar o trabalho do serviço de psicologia ao atendimento individual dos alunos, sendo necessário que a equipe acompanhe momentos de discussão com os docentes, além da presença constante em todos os eventos realizados pela escola”</p>	Descrição das atividades desenvolvidas no ano e encaminhamentos para 2005.

FONTE	CARACTERIZAÇÃO	DADOS	SÍNTESE
DC 01/04	Participação no TDC – 1ª a 4ª - Planejamento Pedagógico	“Muitos professores participaram das discussões, eu acredito que a maioria pensa muito criticamente sobre o que tem vivido...” “...o que de mais fundamental eu percebo é que a gente tem o apoio da direção...”	Participação ativa dos professores nas discussões; apoio da direção ao projeto.
DC 02/04	Participação no TDC – 1ª a 4ª	Análise da reunião: “De forma geral, essas reuniões são muito boas. Os professores participam muito, discutem, propõe idéias, enfim, dá para perceber que eles estão dispostos a repensar sua prática.”	Disposição dos professores em realizar análise da prática.
DC 03/04	Descrição de atividades desenvolvidas no dia: Conversa com mãe, aluno e professora.	-Receptividade da professora em realizar atividades sugeridas: “... a professora veio me falar que está dando super certo fazer a roda e conversar com os alunos e que ela tem gostado muito... eu acho que eles estão gostando muito disso porque eles se soltam para falar coisas bem pessoais. Ela me mostrou algumas crianças que nunca param na sala e que ficam quietinhas essa hora...ela tem observado o quanto isso está sendo bom para eles.”	Estabelecimento de parceria entre psicólogos e professores.
DC 04/04	Descrição de atividades desenvolvidas no dia: apresentação dos psicólogos nas salas e encaminhamentos	-Expectativa de alunos e profissionais da escola sobre o trabalho dos psicólogos: “...A professora disse à eles perguntarem o que quisessem e que era muito importante ter um psicólogo. Ela disse que o psicólogo serve para ouvir os problemas e ajudarnos a resolvê-los.” Encaminhamentos: “esclarecer o nosso papel e trabalho enquanto psicólogos escolares, antes que a escola nos atribua um trabalho de atendimento individualizado...”	Pouco envolvimento dos alunos e dos professores na apresentação;
DC 05/04	Participação no TDC – 1ª a 4ª : Exposição da proposta do Serviço de Psicologia na escola.	Proposta de trabalho: “1) Identificar os alunos que preocupam as professoras...levantar questões sobre a realidade da criança, enfocando os múltiplos aspectos que influenciam o seu desenvolvimento; 2)identificar as famílias que precisam de suporte, buscando atendê-las na rede de intersetorialidade; 3)realizar estratégias de intervenção voltadas à discussão sobre a imagem que os alunos tem do psicólogo escolar; 4)propiciar que a escola vá de encontro à realidade dos alunos e da comunidade.”	Interesse dos professores na proposta; avaliação positiva da reunião.

FONTE	CARACTERIZAÇÃO	DADOS	SÍNTESE
DC 06/04	Participação no TDC Geral – 1 ^a a 8 ^a série: Apresentação do grupo de psicologia e os objetivos do projeto.	Apresentação das angústias dos profissionais da escola e propostas de encaminhamentos: “...algumas professoras falaram da angústia e da impotência que têm sentido no trabalho com os alunos, uma comentou que precisa “pisar para não ser pisada”. “a psicóloga comentou que os professores precisam conhecer a realidade dos alunos e que devem criar condições que favoreçam a relação professor-aluno...ressaltou ainda que isso implica em uma decisão de cada um, numa posição consciente, corajosa e coerente com princípios e valores...disse que essa não é uma tarefa fácil e que precisa de um movimento coletivo.”	Necessidade de discutir as angústias dos profissionais e realizar propostas em conjunto.
DC 07/04	Reunião com a direção: sugestão de mudança na organização do trabalho do serviço de psicologia e encaminhamentos	-Sugestão de reduzir o número de reuniões sob a coordenação dos psicólogos pois houve perda do planejamento pedagógico. “A direção comentou que neste ano o trabalho acerca do planejamento pedagógico nos TDs de 1 ^a a 4 ^a ficou um pouco prejudicado em virtude do tempo destinado ao serviço de psicologia ou quando ocorriam discussões que não produziam nenhuma mudança” -Solicitação de reuniões mais freqüentes com a direção. -Análise dos psicólogos sobre a direção estar buscando mudanças profundas na escola e o não envolvimento dos professores neste processo.	Restrições ao trabalho do serviço de psicologia.

FONTE	CARACTERIZAÇÃO	DADOS	SÍNTESE
DC 01/05	Participação no TDC – 1ª a 4ª : Exposição dos eixos de trabalho do Serviço no ano	<p>Eixos:</p> <p>“1) Participação em todos os TDs e organização de um TD por mês; 2) discussão sobre diversos temas (sexualidade, prevenção a AIDS, vida social, ética, etc) e 3) Fórum de Pais”</p> <p>“O grupo de professores de 1ª a 4ª é um grupo diferente que sabe de suas competências e que se envolve mais nas discussões”</p>	Análise dos grupos de professores e exposição dos eixos a serem trabalhados pelo serviço de psicologia.
DC 02/05	Participação de Reunião de Avaliação do Projeto Pedagógico: avaliação do serviço de psicologia na escola.	<p>Avaliação feita pelos professores (11 professores responderam e os demais não deram retorno):</p> <p>“avaliação do projeto: positiva, necessidade de abrir um espaço de interlocução entre alunos e professores; apresentar o trabalho que é feito individualmente com os alunos atendidos pela equipe; desenvolver um trabalho ligado aos docente; equipe dar mais auxílio para o professor.”</p>	Avaliação positiva do projeto com propostas claras de encaminhamento.
DC 03/05	Participação de Reunião de Avaliação do Projeto Pedagógico: avaliação do serviço de psicologia na escola.	<p>Avaliação feita por alguns professores escolhidos pela Orientadora Pedagógica:</p> <p>“...o trabalho não obteve resultados positivos e que os alunos pioravam depois de conversar com a equipe de psicologia da manhã... foi proposto a saída do projeto da escola ... eles falaram que a equipe de psicologia não deveria participar de votações sobre as questões pedagógicas da escola...”</p> <p>“ nota-se a existência de um movimento de professores para expulsar nossa equipe da escola ... acho que a gestão não vai conseguir sustentar nossa permanência nesse espaço para o próximo ano.”</p>	Evidência da resistência ao trabalho da equipe de psicologia.
D C 04/05	Participação de Reunião de Avaliação do Projeto Pedagógico: avaliação do serviço de psicologia na escola.	<p>Reunião Geral para sintetizar as idéias debatidas em pequenos grupos:</p> <p>“necessidade de mudança nos critérios de votação. Elas criticaram a participação da equipe de psicologia nesse momento.”</p> <p>“... o projeto Vôo da Águia não alcançou os objetivos propostos, que a relação com os psicólogos foi problemática.”</p> <p>“...eles apontaram no texto final a necessidade de avaliar a continuidade do projeto na escola... o projeto se perdeu...”</p>	Avaliação Negativa do projeto na escola.

FONTE	CARACTERIZAÇÃO	DADOS	SÍNTESE
DC 01/06	Estabelecimento de ações com a direção.	<p>“... o principal deste dia foi a conversa com a vice-diretora, a partir daí estabelecemos algumas ações e atitudes a serem tomadas, tendo em vista a retomada das atividades, passado o turbilhão.”</p> <p>Ações planejadas:</p> <p>“encontro com os funcionários – espaço de formação; encontro mensais com os representantes de sala com o objetivo mais imediato de discutir sobre as necessidades dos alunos e os problemas da escola; construir um espaço para discussão com os conselheiros tutelares da região com a direção da escola; as conversas com a direção serão realizadas na presença da OP para que esta não se sinta prejudicada em seu trabalho.”</p>	Encaminhamentos para o trabalho de psicologia na escola.
DC 02/06	Observação da rotina escolar: posicionamento da equipe de professores sobre o trabalho da equipe de psicologia.	<p>Após um tumulto envolvendo um aluno e um professor, os professores se posicionam:</p> <p>“...os professores estavam exaltados e não pouparam críticas ao trabalho da equipe de psicologia...os problemas com os alunos acontecem, especialmente quando os psicólogos estão na escola... os professores reforçaram a idéia de tentar tirar a equipe de psicologia da escola...é evidente que não existem condições de trabalho sem que tenhamos a adesão dos professores, No entanto temos que garantir que todos opinem sobre a posição dos professores...”</p>	Avaliação negativa dos professores de 5 ^a a 8 ^a série sobre o trabalho de psicologia na escola
DC 03/06	Informação sobre o projeto na escola	<p>“Hoje fomos informados que um grupo de professores vai manter a posição sobre a nossa saída da escola... a posição de alguns professores (e é importante ressaltar que não são todos) não nos pegou de surpresa – na verdade eles já haviam indicado o que vinha pela frente... A direção se posicionou a favor da manutenção do projeto de psicologia”</p> <p>Funcionários, pais e alunos também serão consultados sobre a avaliação do serviço.</p>	Saída do projeto da escola.

2) Diários Oficiais do Município (Campinas)

FONTE	CARACTERIZAÇÃO	DADOS	SÍNTESE
DOM 01/03	Resolução da Secretaria Municipal de Educação que <i>“Estabelece as Diretrizes que servirão de base para a análise das ações realizadas em cada unidade educacional no ano de 2003 e para o planejamento do trabalho pedagógico e organização da equipe educativa para o ano de 2004”</i>	<p>“CONSIDERANDO o fundamento do Projeto Político-Pedagógico da Escola Viva, que compreende a inversão de setas e a escola como centro do processo pedagógico;</p> <p>- CONSIDERANDO a consolidação do trabalho de planejamento e avaliação permanente realizado nas unidades educacionais durante todo o ano de 2003”</p> <p>“Artigo 1º. Cada Unidade Educacional deverá fazer uma análise das ações em realização no ano de 2003, utilizando como critérios os eixos do Projeto Político-Pedagógico da Escola Viva e do seu Projeto Político-Pedagógico, elaborado e desenvolvido coletivamente neste ano...”</p> <p>“Artigo 3o. As Unidades Educacionais ao planejarem o trabalho pedagógico para o ano de 2004 poderão contar com o apoio e acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação/FUMEC, na formação continuada de seus educadores.”</p> <p>“§ 4º. O Departamento Pedagógico viabilizará:</p> <p>a) as iniciativas propostas que favoreçam a formação continuada no cotidiano escolar de cada Unidade Educacional;”</p>	Política de fortalecimento do trabalho coletivo na escola e de formação dos profissionais em serviço.
DOM 02/03	Resolução da Secretaria Municipal de Educação que <i>“Dispõe sobre as diretrizes que regulamentam o PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, de acordo com o artigo 80 da Lei 6894/91”</i>	<p>“CONSIDERANDO a Escola como o centro do processo político-pedagógico, enquanto local de produção de saberes, constituindo-se como referência para a organização do currículo e do Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>CONSIDERANDO os eixos da Escola Viva: singularidade, participação ativa e inclusão radical, buscando saberes e demandas originadas no fazer da Escola; e</p> <p>CONSIDERANDO a necessidade de investimento em programa de formação dos educadores, para atender à demanda originada no trabalho pedagógico, enquanto movimento vivo, refletindo a ação desenvolvida com os alunos.”</p>	Eixos da política “Escola Viva” e diretrizes da política de formação continuada.

FONTE	CARACTERIZAÇÃO	DADOS	SÍNTESE
DOM 03/03	Resolução da Secretaria Municipal de Educação que <i>“Estabelece as diretrizes para a organização, a desburocratização e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME/FUMEC”</i>	<p>“PRIORIZANDO a dignidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos na construção de uma cidade mais humana;</p> <p>COMPREENDENDO a escola como um lugar vivo, centro do processo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas;</p> <p>BUSCANDO a continuidade do processo de construção da qualidade social da educação, expressa no Projeto Político Pedagógico Municipal "Escola Viva", como parte integrante das políticas públicas;</p> <p>VALORIZANDO a singularidade de cada Unidade Educacional e de seu entorno, a inclusão radical e a participação dinâmica, contribuindo para o fortalecimento das relações de cidadania;</p> <p>VISANDO a promoção de vínculos mais estáveis da escola com o seu entorno, expressos, no projeto político pedagógico de cada Unidade Educacional;</p> <p>OUVINDO as instâncias colegiadas da SME, mais especificamente o Conselho das Escolas Municipais e o Fórum de Representantes; e ainda,</p> <p>CONSIDERANDO os seguintes fundamentos político-educacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a escola como instituição que, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, se constitui concretamente pela dimensão local e particular desse movimento, sendo capaz de desconstruir a homogeneidade documentada e instituída; - os/as alunos/as, os/as profissionais da educação e a comunidade, situados num espaço-tempo produtor das relações sociais, como sujeitos participantes da construção/constituição de cada unidade educacional singular; - o respeito à diversidade humana, às diferenças sociais, de gênero e geração, étnicas, culturais, intelectuais, físicas e sensoriais; - a democratização da gestão da escola com a efetiva participação da comunidade escolar; - a democratização do acesso e da permanência, visando a valorização sócio-histórica e cultural dos/as alunos/as da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos; - a descentralização da gestão da Secretaria Municipal de Educação e da FUMEC, viabilizando a inversão de setas; - a prioridade que este governo atribui à Educação como direito, com qualidade social.” 	Diretrizes de fortalecimento da construção coletiva de projeto pedagógico da escola valorizando: instâncias colegiadas, respeito à diversidade, gestão democrática da escola, participação efetiva da comunidade e educação como direito.

FONTE	CARACTERIZAÇÃO	DADOS	SÍNTESE
DOM 01/04	Resolução da Secretaria Municipal de Educação que <i>“Estabelece as diretrizes para a organização, a desburocratização e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME/FUMEC, que servirão de base para a elaboração das demais normas de organização do ano letivo na Rede Municipal de Ensino e FUMEC.”</i>	<p>“Artigo 2º. A organização do trabalho dos(as) profissionais da Educação deve estar em consonância com os princípios da Escola Viva, objetivando a construção coletiva do Projeto Pedagógico (PP) de cada Unidade Educacional (UE) e da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), bem como estar em consonância com o processo avaliativo em andamento em toda a Rede Municipal de Ensino/ FUMEC.”</p> <p>“Artigo 4º. O exercício da docência, os projetos/pesquisas/programas e grupos de trabalho, desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino/FUMEC deverão ser avaliados pela equipe educacional e pela SME/FUMEC, fundamentado no alcance dos objetivos e critérios estabelecidos na singularidade das ações do Projeto Pedagógico e no impacto sobre o acesso, a permanência, a evolução na construção do conhecimento e a valorização sócio-histórica e cultural dos(as) alunos(as) da Rede Municipal/FUMEC.”</p>	Diretrizes de avaliação do Projeto Político Pedagógico.
DOM 02/04	<p>“REGIMENTO INTERNO DO IV CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</p> <p><i>Aprovado em assembléia ampliada do Fórum de Representantes das Unidades Educacionais Municipais de Campinas no dia 23 de outubro de 2004.”</i></p>	<p>“Artigo 2º. O Congresso, como instância deliberativa, objetiva definir os rumos da Educação da rede municipal de ensino de Campinas FUMEC, até a realização de novo Congresso.”</p> <p>“Artigo 4º. Entre os dias 22/09/04 e 22/10/04, as Unidades Educacionais da SME/FUMEC e outras unidades de trabalho da Educação reunirão os seus servidores, pais e alunos para discussão do texto guia e apresentação de emendas.”</p> <p>“Artigo 14. O Congresso tem caráter deliberativo, tendo como limite de poder decisório a legislação em vigor, devendo encaminhar, quando julgadas pertinentes, ações que visem mudanças nessa legislação, respeitados os tramites dos poderes competentes.</p> <p>§ 1º. O documento final, aprovado nas plenárias dos dias 10 e 11/11/04, será posteriormente submetido a análise jurídica da SME e do Sindicato dos trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, que terão o prazo de 30 (trinta) dias para manifestação. Esse trabalho será acompanhado por comissão de no mínimo dois e no máximo cinco representantes eleitos pelo IV Congresso Municipal.</p> <p>§ 2º. O documento final do IV Congresso servirá como uma carta de compromisso dos profissionais e usuários da SME/FUMEC bem como ponto de pauta a ser discutida com a administração.</p> <p>§ 3º. As Unidades Educacionais, agrupamentos da FUMEC e outras unidades de trabalho da educação reunirão os seus servidores, pais e alunos, para apresentação do documento final resultante do IV Congresso, logo em seguida à avaliação jurídica do mesmo.”</p>	Fortalecimento da construção de espaços coletivos de deliberação (participação de todos os profissionais da escola).

FONTE	CARACTERIZAÇÃO	DADOS	SÍNTESE
DOM 01/05	Comunicado da SME	<p>“O Secretário Municipal de Educação, no uso das atribuições de seu cargo, CONSIDERANDO a meta da Secretaria Municipal de Educação em ampliar a jornada escolar nas Escolas de Ensino Fundamental em que já estão funcionando dois períodos diurnos; CONSIDERANDO a organização das Escolas do Ensino Fundamental para o ano de 2006; CONSIDERANDO que tal organização demandará previsão de recursos para as Unidades Educacionais; CONSIDERANDO as competências da Coordenadoria de Educação Básica do Departamento Pedagógico e dos NAEDs para o planejamento das ações necessárias junto às Unidades Educacionais para a implantação do período de 5 horas para as séries iniciais do Ensino Fundamental; CONSIDERANDO os critérios para o estabelecimento de uma proposta pedagógica para jornada de 5 horas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicitação do projeto pedagógico e organização curricular para uma jornada de 5 horas para 1ª a 4ª séries; 2. Análise das possibilidades das horas de TDPR, TDI, jornadas especiais das jornadas dos professores visando seu redirecionamento para nova organização curricular proposta; 3. Análise dos projetos e programas que podem ser incorporados pela Unidade Educacional na nova organização; 4. Demandas de pessoas e infra-estrutura. <p>COMUNICA o cronograma dos encontros a serem realizados com a equipe gestora da Unidade Educacional, DEPE/CEB e NAED, para análise das respectivas propostas”.</p>	Política de implantação da ampliação da jornada dos alunos.

3) Atas de Reunião de Conselho de Escola

FONTE	CARACTERIZAÇÃO	DADOS	SÍNTESE
A 01/03	Discussão sobre disciplina e organização da escola.	Reflexão realizada em reunião do Conselho de Escola: “Como moveremos o problema coletivo, como colocaremos o 1º graveto para a composição de uma organização escolar, de uma reorientação curricular capaz de modificar significativamente a nossa realidade.” Encaminhamentos: “Para tanto, organizaremos um cronograma de reuniões com as pessoas indicadas para nos ajudar a aprofundar este debate com os professores, funcionários e com o Conselho de Escola”	Busca de parcerias com outras escolas e com a equipe de psicologia.
A 02/03	Avaliação do Projeto Pedagógico	“...reuniram-se os professores e os membros do Conselho de Escola desta Unidade Educacional para reunião de avaliação do Projeto Pedagógico de 2003. A reunião foi organizada em torno do debate sobre a escola que temos, a que estamos construindo e a que almejamos. Em plenária a equipe pedagógica foi apresentando suas reflexões procurando através delas construir uma proposta de trabalho para o ano de 2004...”	Ação coletiva de construção do Projeto Pedagógico da escola.
A 01/05	Apresentação das diretrizes do MEC e da SME.	“ ... a vice-diretora expôs a proposta do MEC de Ampliação do Ensino fundamental para 9 anos e explicando ao conselho também, a ampliação de horas dos alunos de 1ª a 4ª de 4horas para 5 horas diárias (diretriz da SME). Os pais acham que as ampliações são positivas e se dispõem a pensar juntamente com a equipe. Os pais sugerem que haja informática, leitura, atividades artísticas com atividades diferenciadas...”	Diretriz da SME para o ano de 2005.
A 01/06	Discussão sobre a ampliação da jornada diária dos alunos.	“... a diretora explicou a situação do período da tarde, onde houve ampliação de horário para os alunos e não houve atendimento por parte da secretaria de educação das solicitações feitas no planejamento que a escola enviou para a SME. Os membros do Conselho sugerem que a equipe da escola estruture um documento para envio à SME.”	Descontentamento com a política implementada.

4) Projeto Político-Pedagógico da escola

FONTE	CARACTERIZAÇÃO	DADOS	SÍNTESE
PPP 04	Objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola	<p>“... o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.”</p> <p>“Nosso objetivo é chegar a uma escola menos compartimentada, que atenda realmente os anseios da comunidade e que possibilite a construção do conhecimento de maneira ampla...”</p> <p>“ Para esta realização é imprescindível que todos os educadores da escola tenham intenção, desejo e disponibilidade para efetuarem as mudanças necessárias, então o investimento em formação continuada é uma condição obrigatória no processo de mudança, assim como o espaço de reuniões, estudos e discussões permanentes entre todos os professores de 1ª a 8ª série.”</p>	Intenção de construção de um Projeto Político Pedagógico coletivo.