

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC - SP

Daniel Geline Quaresma

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL:
Limites e Possibilidades

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo
2015

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC - SP

Daniel Gelini Quaresma

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL:

Limites e Possibilidades

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

São Paulo

2015

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Lilian Maria Ghiuro Passarelli (Orientadora)

Professora Doutora Ana Maria Avella Saul

Professor Doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla

DEDICATÓRIA

À minha esposa Rosangela e aos meus filhos Laura, João Gabriel, Lucas e Amanda que com paciência conviveram com meus sonhos e lutas nessa caminhada.

Aos meus pais, Abilio e Gonçalina (*in memoriam*), que estariam compartilhando comigo essa conquista.

Aos meus irmãos, parentes e amigos que sempre acreditaram em mim.

A Elisabete Sueli Dantas, diretora aposentada, a qual muito admirei e muito aprendi profissionalmente.

Aos professores e professoras, gestores, discentes e famílias, ambos fortalecedores da comunidade da Escola Estadual Professor Ayres de Moura, que contribuíram ativamente para realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Doutora Lilian Maria Ghiuro Passarelli, pela paciência e a forma criteriosa de conduzir a orientação desta pesquisa.

Às professoras da primeira turma do Curso de Formação de Formadores da PUC/SP, com as quais tive o privilégio de conviver em minha formação.

Às professoras membros da Banca de Qualificação, Professora Doutora Ana Maria Saul e Professora Doutora Maria de Fátima Abdalla pelas contribuições dadas à pesquisa.

À minha sobrinha Kety Viana, pela oportunidade de testemunhar sua formação como mestra em educação na PUC-SP e de a mesma, hoje, acompanhar e compartilhar comigo suas experiências nessa trajetória de lutas e conquistas.

Ao amigo Rafael Conde que me auxiliou como tutor no curso e me motivou ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos amigos Neto e Yuri pelas contribuições para a revisão desta dissertação.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

QUARESMA, Daniel Gelini. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL: Limites e Possibilidades.

A pesquisa investiga os limites e as possibilidades da efetivação da gestão democrática numa escola estadual de ensino integral em São Paulo, considerando os princípios de diálogo, participação e autonomia propostos por Paulo Freire em sua pedagogia libertadora. Com foco em gestão escolar, este estudo descreve a criação de condições para a reorientação das ações na Escola de Ensino Integral, a fim de reorganizá-las e reinventá-las, ambicionando o respeito às necessidades dos alunos. Como a gestão escolar não se dá de uma forma neutra – estando condicionada a um tipo de educação e resultados sujeitos a diversas concepções e interesses no cotidiano escolar – espera-se, por meio de uma ação democrática, que todos os atores envolvidos na comunidade escolar se apropriem da valorização e da identificação cultural para a efetiva participação no reduto social. Os resultados apontam para possibilidades concretas da gestão democrática no Programa Escola de Ensino Integral, orientadas pela criação de novas condições para a superação de enfrentamentos e limitações a partir da necessidade de se travar uma ação gestora compartilhada, participativa e desalienada.

Palavras-chave: Paulo Freire e Gestão democrática; Ensino Integral; Categorias: diálogo, participação e autonomia

ABSTRACT

QUARESMA, Daniel Gelini. DEMOCRATIC MANAGEMENT IN THE FULL-TIME SCHOOL: Limits and Possibilities.

This research investigates the limits and possibilities of the realization of democratic management in a state full-time school in São Paulo, considering the principles of dialogue, participation and autonomy proposed by Paulo Freire in his liberating pedagogy. Focused on school management, this study describes the setting up of conditions for the reorientation of actions within full-time schooling in order to reorganize them and reinvent them, aiming to address the needs of students. As school management does not manifest itself in a neutral manner – conditioned to a type of education and outcomes subject to a number of conceptions and interests within the school realm – it is expected, through democratic action, that every player involved in the school community internalizes the cultural identification and valorization towards effective participation in the social gathering. Results point to feasible democratic management possibilities in Full-time Schooling Programs, driven by the creation of new conditions for the tackling of challenges and limitations spawned by the need to execute a shared, participative and non-alienated managerial action.

Keywords: Paulo Freire and democratic management; Full-time Schooling;
Categories: dialogue, participation and autonomy

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (CF/1988)	37
Figura 2: Parte Diversificada do Currículo na Escola de Ensino Integral	41
Figura 3: Os quatro princípios educativos fundamentais do Programa Escola de Ensino Integral	44
Figura 4: A Educação Interdimensional. Fonte: Orientação Técnica SEE-SP (2013).....	45
Figura 5: A Formação do Jovem Protagonista. Fonte: Orientação Técnica, SEE-SP (2013)	47
Figura 6: Os aspectos da formação plena dos educandos (COSTA, 2008)	48
Figura 7: Conceitos a serem adquiridos por meio de práticas e vivências do Protagonismo Juvenil.....	48
Figura 8: Líderes de Turma e Clubes Juvenis – Definição. Fonte: SEE-SP (2012)	49
Figura 9: O detalhamento do Protagonismo Juvenil.....	51
Figura 10: O Modelo Pedagógico do Programa.....	84
Figura 11: A organização dos Achados da Pesquisa: os âmbitos da gestão democrática	100
Figura 12: As Categorias Diálogo, Participação e Autonomia em relação às práticas da gestão democrática.....	103
Figura 13: As Condições para o Diálogo Freireano (Adaptado do livro “Paulo Freire para Educadores”, de Vera Barreto).....	111
Figura 14: Pontos de Discussão que Fortaleceram a Gestão Participativa com a Comunidade Presente para a Resolução de Problemas.....	116
Figura 15: Convite para passeata, elaborado pela comunidade escolar, contra a estação de transbordo de resíduos domiciliares.	126
Figura 16: Questões feitas aos professores sobre a escola	136

ÍNDICE DE ESQUEMAS

- Esquema 1: Os cinco princípios para a construção legal e existencial da democratização da gestão escolar segundo João Monlevade (2005, p. 29).....73**
- Esquema 2: Os principais objetivos da Associação de Pais e Mestres (APM)..76**
- Esquema 3: Etapas de organização do Conselho de Classe participativo129**
- Esquema 4: A derivação da avaliação emancipatória segundo Saul (2008)....145**

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sobre o conhecimento da comunidade sobre a empresa Loga Logística Ambiental de São Paulo S/A..... 127

Gráfico 2: Sobre o conhecimento da comunidade sobre o que é uma usina de transbordo 127

Gráfico 3: Os principais poluentes no Estado de São Paulo segundo a comunidade escolar..... 128

LISTA DE SIGLAS

ABN-AMRO – Banco de prestação a Pessoa Jurídica
APM – Associação de Pais e Mestres
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CENP – Coordenadoria de Normas Pedagógicas
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
CF – Constituição Federal
CHESF – Companhia Hidrelétrica do São Francisco
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETI – Escola de Tempo Integral
GDPI – Gratificação de Dedicação Plena e Integral
ICE – Instituto de Co-Responsabilidade Pela Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOGA – Logística Ambiental de São Paulo SA
Odebrecht – Companhia de Engenharia e Construção no Brasil
PDCA – Plan, do, check, action
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP – Procedimento Passo a Passo
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
Rcemsp – Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo
Saepe – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE – Secretaria Estadual da Educação
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UE – Unidade de Ensino
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Sumário

Considerações Iniciais.....	13
1. Origem do interesse pela pesquisa	13
2. Justificativa.....	17
3. Objetivos	22
4. Procedimentos metodológicos	23
5. Estrutura do trabalho	30
CAPÍTULO I – Da Escola de Tempo Integral ao Programa de Ensino Integral: dos equívocos aos ajustes.....	32
1.1. Experiências de Escola Pública de Tempo Integral no Brasil	33
1.2. O Novo Ginásio Pernambucano: influências para a Escola de Tempo Integral em São Paulo	37
1.3. A implementação das Escolas de Tempo Integral em São Paulo	40
1.4. Da Criação e Implementação do Programa Escola de Ensino Integral ...	42
1.5. Dos Princípios e da Concepção Pedagógica do Programa	44
1.6. Da Denúncia ao Anúncio: a Crítica Freireana aos Conceitos Neoliberais do Programa	52
CAPÍTULO II: A Gestão Democrática Escolar em Foco: Teorias e Posicionamentos.....	65
2.1. Por que falar em Gestão Democrática no Espaço Escolar?	65
2.2. Gestão Democrática Escolar: Conceituando a Práxis	69
2.2.1. Instâncias Colegiadas: a Espinha Dorsal da Gestão Democrática.....	72
2.3. A Gestão Democrática nas Diretrizes das Escolas de Ensino Integral na SEE-SP	81
2.4. A Gestão Democrática freireana e o contraponto com as Diretrizes das Escolas de Ensino Integral na SEE-SP.....	87
CAPÍTULO III – A Resposta Freireana à Gestão Democrática na Escola de Ensino Integral	93
3.2. A Organização dos Achados da Pesquisa: a Práxis da Gestão Colegiada em Campo	99
3.3. Sobre o Conceito de Gestão Democrática: a Compreensão da Família	145
3.4. As parcerias como recurso para a realização de projetos na escola	149
Considerações Finais	153
Referências Bibliográficas	161
Anexo I - Lei Federal Nº 9.394/96 e Res. SE 98/2008	II
Anexo II - Pesquisa de Campo: ementa	III
Anexo III - Principais problemas da região apresentadas por membros da comunidade	V
Anexo IV - Questionário / Situações reais da região.....	VI
Anexo V - Resultado da pesquisa desenvolvida pelos alunos da E.E. Professor Ayres de Moura, para ser analisada pelo(a) vereador(a) /deputado(a)	VII
Anexo VI - Respostas dos professores ao questionário	XV

Considerações Iniciais

Esta pesquisa enfoca para a efetivação da gestão democrática numa escola pública estadual e contempla os limites e possibilidades referenciados nos princípios de diálogo, participação e autonomia propostos por Paulo Freire em sua pedagogia libertadora.

Por limites entendam-se as propostas direcionadas pela política educacional do governo estadual. Por possibilidades entenda-se o que se alcança com os enfrentamentos aos desafios, rumo à gestão democrática.

1. Origem do interesse pela pesquisa

Ao longo de minha experiência em sala de aula, contando com dezessete anos de exercício docente na Escola Estadual Doutor Joaquim Silvado¹, no ensino específico de História, tive a satisfação de perceber que os alunos do então ensino fundamental II e do ensino médio demonstravam ter se apropriado de maneira positiva do currículo oferecido pela unidade. Estavam atentos aos temas propostos e desenvolvidos em cada aula.

Com o tempo, os alunos passaram a revelar a necessidade de viver os temas abordados e deixaram explícita a importância de ter o conteúdo de suas vidas atrelado aos conteúdos selecionados para o currículo escolar.

Dessa forma, percebia-se que o interesse do aluno ia se esvaindo junto com o decorrer do ano letivo e que sua dedicação, que se podia observar no resultado avaliativo, não demonstrava aproveitamento.

As reuniões de Conselho de Classe e Série evidenciavam o objetivo maior e se resumiam à apresentação de médias de desempenho de cada aluno pelos professores em cada disciplina. Dentre os argumentos para justificar as notas (positivas ou negativas), a razão do desempenho permanecia relacionada ao perfil do aluno, à estrutura comportamental e à “dedicação” aos estudos, ou seja, aquele que não obtinha “sucesso” muitas vezes era rotulado como preguiçoso e sem interesse.

¹ A escola está localizada na Rua Monsenhor Manuel Gomes, 425 - Vila Zatt, São Paulo - SP. Supervisionada pela Diretoria de Ensino Norte I.

Durante a realização do trabalho em sala de aula, foi possível captar que os alunos, matriculados tanto no diurno como no noturno, levantavam questões reflexivas sobre acontecimentos do cotidiano no Brasil e no mundo que “fugiam” do tema que estava sendo explorado na aula, mas que, de alguma maneira, seria possível relacionar aos eixos-temáticos existentes no planejamento.

Era o aluno buscando na escola explicações e significados para a sua vida prática e, a partir dos temas abordados em aula, procurando refletir e estabelecer relações com seu cotidiano para exercício de sua cidadania.

Nos encontros coletivos, realizados nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) por professores, eram recorrentes as reclamações sobre alunos que mudavam o rumo do planejamento didático, ou seja, ficava clara a queixa docente de que eles interrompiam a aula citando “coisas” que não tinham “nada a ver com o tema” ou com os “conteúdos elencados para serem trabalhados nas aulas”.

Esses fatos despertaram em mim a necessidade de preparar aulas que provocassem os educandos à reflexão crítica, de trazer para o grupo algumas situações-limite vividas em seu convívio social, agregando valor aos temas trabalhados e possibilitando o ato de aprender com o estabelecimento de relações com o cotidiano.

Os filmes assistidos, a novela preferida, o humor apreciado, a música cantada e dançada são formadores de opinião e fazem parte da bagagem cultural trazida à escola pelos alunos.

Assim, esse conhecimento de mundo, bem como situações-limite implícitas ou explícitas na fala desses sujeitos, passou a ser explorado e tornou-se coerente desenvolver práticas pedagógicas embasadas pela experiência do aluno, articulando o currículo de maneira a abordar essas situações, despertando a motivação e o desejo de construir conhecimentos dialogicamente, visando à construção de uma escola acolhedora e capaz de promover um processo de ensino e aprendizagem a partir do contexto em que estão inseridos os indivíduos.

Para Freire (1997) as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de "situações-limite".

Essas situações-limite correspondem, em certa medida, a uma visão *reduzida de mundo que homens e mulheres têm num dado momento histórico. Caracterizam-se por limites colocados frente à experiência existencial focalista, que não podem ser ultrapassados imediatamente, ou seja, são fronteiras entre o “ser” e o “ser mais”, que desafiam, de tal forma, a prática dos homens, que é necessário encará-las e vencê-las para seguir em frente* (VIANA, 2011, p. 41).

No entanto, segundo Paulo Freire, são situações que *não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existe* (FREIRE, 2009, p.104).

Fala-se muito em trabalhar competências e habilidades do educando. No entanto, trabalhar o contexto de sua vivência vai para além do processo curricular prescrito que, não raras vezes, transforma o educando num depósito de conhecimento.

Desse modo, ao assumir o cargo de professor coordenador pedagógico por meio de designação durante cinco anos na rede estadual, pautado nas experiências acumuladas em anos de docência, procurei construir um processo de formação docente de maneira a instigar os professores a desenvolverem um trabalho a partir do conhecimento de mundo dos alunos, na busca da negação do currículo estático e pautado por conteúdos desconexos.

Tornou-se fundamental trabalhar conceitos no currículo a partir de temas geradores, contextualizando o processo de construção de conhecimento, na tentativa de realizar um trabalho pedagógico motivador e crítico.

Essa experiência tracionou em mim o desejo de rever todo o processo de ensino e aprendizagem, desafio que se inicia na formação docente, em busca da construção de conhecimentos significativos, principalmente no que se refere às experiências vividas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao assumir o cargo de diretor da unidade de ensino Joaquim Silvado (2011 e 2012), deparei-me com um novo desafio: desenvolver a gestão democrática e dialógica na escola com foco na área pedagógica, não apenas burocrática. Para tanto, deveria contar com uma equipe técnica e pedagógica que, coletivamente, impulsionasse a formação docente em direção à prática de um currículo libertador.

Tive o prazer, em um ano de gestão, de articular o grupo pedagógico para delinear coletivamente o perfil da escola, conhecer a comunidade escolar e levantar as mudanças emergenciais para o processo socioeducativo.

Procurei proporcionar condições para que as famílias estivessem presentes na escola por meio das assembleias, que substituíam as tradicionais reuniões de pais, nas quais foram discutidos todos os problemas da escola e também propiciadas condições para que a comunidade pudesse se posicionar a respeito de possíveis soluções aos problemas levantados. Não é meramente estar na escola para ver notas e faltas, mas inserir a comunidade nos trabalhos pedagógicos.

Complementarmente a cada bimestre, em todas as unidades de ensino, havia a participação na parada pedagógica, que vai além das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e é uma ação que se repete até os dias de hoje, reunindo direção, coordenação e professores para avaliar os resultados esperados no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse encontro procurei envolver todo grupo de apoio técnico da escola no processo, dando abertura para observações que parecem óbvias, mas que ficam ocultas na dinâmica conturbada do contexto escolar. Os agentes de serviços fazem parte da construção de saberes, estão presentes na vida do aluno em todo o espaço escolar, vivenciando e observando suas atitudes e comportamentos, têm acesso a situações que podem passar despercebidas aos olhos do gestor, da família ou da equipe pedagógica, bem como interferem quando necessário.

Ao final do ano em que foi desenvolvido esse tipo de trabalho, foi possível perceber que o resultado do trabalho participativo foi satisfatório: boa parte dos alunos com problemas comportamentais que não se envolviam no processo passaram a se comprometer com o grupo. Ficou evidente que o coletivo estava articulado.

Após essa experiência, que transcorreu de fevereiro de 2011 a dezembro de 2012, fui selecionado para dirigir, em 2013, a Escola de Ensino Integral no Fundamental II, um novo programa de escola integral, na Unidade de Ensino Professor Ayres de Moura.

Naquela ocasião, verifiquei que o Programa do Governo do Estado contava com condições favoráveis para o desenvolvimento de uma pesquisa na unidade escolar, sobretudo porque em suas Diretrizes (SEE-SP, 2012) consta a proposta de desenvolvimento de um trabalho com a base nacional comum e uma parte diversificada, com destaque para a formação do aluno protagonista, sua formação solidária, competente e autônoma.

Assim, ao me aprofundar melhor nas Diretrizes, presumi que fosse possível contemplar o currículo proposto pelo Estado agregando a contextualização da vivência do educando, sua formação na prática da cidadania e seu envolvimento numa “nova” leitura de mundo, tornando-se ativo, reflexivo e participativo, dentro de um processo significativo, abrindo a possibilidade para o exercício da perspectiva democrática.

Minha preocupação está exatamente no contexto formativo em que está inserido esse aluno como foco do processo. Por outro lado, entendo que para responder à necessidade da formação discente seja preciso também focar a formação docente, e essa formação se consolidaria nas ATPC, por meio da colaboração sumariamente importante da coordenação pedagógica, pois a relação professor-aluno demanda um olhar significativo no processo de sensibilização do educador para a concepção da vivência do aluno.

Sem essa relação consolidada, não é possível o exercício da gestão democrática.

Mediante o breve histórico apresentado, torna-se imprescindível, não somente no nível da pesquisa acadêmica como também no cotidiano do chão da escola, pensar sobre como promover a formação discente com vistas à continuidade do processo de ensino e aprendizagem de maneira dialógica e contextualizada, por meio de ações consolidadas no empreendimento da gestão democrática.

2. Justificativa

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, discute os limites e possibilidades da efetivação da gestão democrática numa escola estadual de educação integral em São Paulo, referenciada nos princípios de diálogo, participação e autonomia propostos por Paulo Freire em sua pedagogia libertadora.

Na busca de aprimoramento e aperfeiçoamento da escola em que o trabalho foi desenvolvido, nesta pesquisa direcionamos o foco para a gestão, priorizando a criação de condições para reorientação das ações na Escola de Ensino Integral, a fim de reorganizá-las, reinventá-las, ambicionando, como consequência, o respeito às necessidades dos alunos.

Tendo em vista que toda experiência acumulada é uma mola propulsora que proporciona condições de caminhar para a autonomia, não é possível acreditar que sujeitos históricos sejam incapazes de lutar pela transformação da realidade, afinal não somos objeto daquilo que se deve transformar, mas sim o contrário – a escola da vida, desde a infância, reúne diretrizes que apontam para a busca de mudanças e permanências em prol da boa vivência coletiva.

Dessa maneira, justifica-se a presente pesquisa pela relevância do debate acerca da universalização da escola pública, bem como os limites e desafios enfrentados para a legitimação dessa escola de educação integral, a partir da gestão democrática.

Essa premissa se dá a partir da reflexão sobre o espaço escolar, essencialmente coletivo, que agrega um grupo de profissionais responsáveis pela disseminação dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados. Isso torna importante pensar sobre como o corpo docente discute seu papel como educador e como reflete sobre a história da educação no Brasil, um país cuja herança colonial dominadora traçou as várias trajetórias no sistema político-social e que historicamente tem reunido consequências desastrosas para a formação intelectual e cultural de seus cidadãos e do próprio quadro docente.

Nos últimos anos, a natureza prescritiva do currículo do Estado de São Paulo culminou num discurso político e pedagógico falacioso, favorecendo a lógica de dominação da elite sobre a massa popular por meio da promoção de uma educação alienante e deliberadamente castradora².

Sobre isto, Fernandes (2010), esclarece que o currículo

*Representa a identidade da sua escola. Ela é o documento oficial em que estão registrados todos os procedimentos, recursos e metas da escola. Segundo o que está **prescrito** legalmente, esse documento orienta todas as ações da escola e é a base para a realização dos ajustes necessários. A escola tem uma história que não pode ser interrompida. Se houve mudanças com a introdução do currículo estadual e da atual legislação, esses ajustes precisam ser registrados na Proposta Pedagógica da Escola. (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Vol. II. SEE, 2008, p. 08 In: FERNANDES, 2010, pp. 27-28 – Grifos nossos)*

² Ver a tese de doutorado defendida por José Mauro Pinheiros Fernandes em 2010, sob a orientação do professor doutor Antônio Chizzotti na PUC de São Paulo. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11085, último acesso em 19/03/2015.

Tomando como base o critério utilizado pela rede estadual para analisar o processo avaliativo, seja por meio de avaliações internas ou externas, podemos identificar resultados negativos no processo de ensino e aprendizagem. Todas as tentativas de se elitizar o currículo, por exemplo, a partir da aplicação de avaliações para medir o conhecimento do currículo trabalhado pelo Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (Saresp) prescrevendo-o, apontam para o fracasso estratégico, quase providencial para o governo neoliberal – uma vez que o fracasso escolar não é o fracasso do indivíduo, mas do coletivo social ao qual pertence.

Inevitavelmente, após a aplicação da avaliação, a análise dos resultados é feita pelo Índice do Desenvolvimento Escolar de São Paulo (IDESP), o que assinala a emergência de haver mudanças de abordagem, métodos e práticas, tanto no exercício docente quanto no acompanhamento estratégico da equipe gestora.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) conferir autonomia às unidades de ensino para a construção de um currículo a ser explorado com respeito às características locais e regionais, o Estado de São Paulo decidiu, de maneira uniforme, diagnosticar o processo de conhecimento da rede e detectou uma defasagem na aprendizagem dos alunos por meio do SARESP.

Posteriormente, uma proposta curricular foi elaborada e oferecida às escolas, compilando os conteúdos a serem trabalhados nas diversas séries, em todo o Estado.

Após essa ação, no ano de 2009, a Proposta Curricular que visava diminuir a defasagem de aprendizagem diagnosticada por meio das provas externas e do diagnóstico do IDESP perde seu efeito. Foi possível, então, vivenciar a promulgação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo – proposta amparada na distribuição de apostilas em que constam atividades complementares como subsídios aos conteúdos a serem trabalhados, consta como deve ser o trabalho dos professores, os objetivos a serem alcançados (a partir dos objetivos das avaliações externas) e a maneira como os alunos precisam ser avaliados periodicamente.

Tal ato oficial chegou a nós, educadores, sob a forma de orientação técnica, que culminou na utilização do material pedagógico sem uma formação adequada e sistematizada, ou seja, seríamos os executores de um currículo prescritivo nas unidades de Ensino (FERNANDES, 2010; CAÇÃO, 2010 & DIAS, 2012).

Dentro dessa nova proposta, os professores, por meio das aulas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (ATPC), recebem orientações sobre como desenvolver e

utilizar os recursos enviados pelo governo do Estado: analisam os conteúdos, cadernos dos professores e cadernos de atividades dos alunos e desenvolvem situações para facilitar a articulação dos materiais juntamente com os alunos.

Nas formações pedagógicas de algumas escolas ainda se discute os conceitos de competências e habilidades de Perrenoud (2000); questiona-se a dificuldade de elaboração de temas extracurriculares e utilização de recursos técnicos à disposição nas unidades; são analisados os gráficos referenciais de proficiência obtidos após a avaliação interna do sistema de ensino do Estado e o preparo dos alunos para atender futuramente outros aplicativos de avaliação.

Ou seja, não há uma veia teórico-prática ou metodológica freireana nas discussões das formações ou na ATPC. Torna-se difícil a existência de uma educação crítica, que liberta, emancipa e desaliena como resultado do trabalho desenvolvido na escola a partir da formação docente.

Assim, como desafio, faz-se necessário levar em conta o conhecimento de mundo dos alunos, as situações vividas pelos mesmos e integrá-las às práticas pedagógicas da escola desde o momento do planejamento das atividades extracurriculares durante o ano.

No início de cada período letivo todas as unidades escolares do Estado aplicam uma Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) com o objetivo de sondar somente as habilidades não desenvolvidas em Matemática e Língua Portuguesa. Essa AAP deveria revelar as dificuldades dos alunos, bem como levantar dados sobre o seu cotidiano, conhecimentos acumulados em suas experiências cotidianas em relação aos anos escolares anteriores, para que o currículo seja reinventado e não meramente reproduzido.

Adotada essa prática avaliativa, mostra-se primordial que ideias, conceitos e conteúdos sejam questionados e argumentados, reunindo condições para que a escola possa oferecer a formação cidadã, em busca da transformação social.

Estimular a construção do saber e pôr em prática uma manifestação de indignação mediante a percepção da sociedade conturbada significa adotar procedimentos pedagógicos que favoreçam situações argumentativas, tanto para uma mudança comportamental, quanto para a exposição das ideias acerca de futuras mudanças.

A utilização de recursos técnicos, pedagógicos e humanos disponibilizados pela escola tornam-se ferramentas necessárias para aprimorar o contexto

educacional, sem prescindir do conhecimento de mundo que o educando acumulou em sua existência, que se faz presente no espaço escolar e que, portanto, deve ser contemplado no processo educativo.

Dessa forma, dentre os princípios da gestão democrática, ressalta-se a relevância de haver um processo de formação docente – e humano – coerente, dialógico, que leve os educadores e educandos ao processo de conscientização, à autonomia para a construção do conhecimento de maneira crítica.

Dessa maneira, cabem aqui alguns questionamentos:

a) É possível encontrar na Escola de Ensino Integral reais condições para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem, abordar e inserir situações vividas no cotidiano pelos indivíduos, com vistas à construção da visão crítica pelo educando?

b) O modelo pedagógico³, sugerido pelo Programa “Escola de Ensino Integral” e seu princípio educativo de “Protagonismo Juvenil”⁴, abre reais condições para formar um aluno autônomo?

c) Esse modelo fornece condições para que a consolidação de “inovações em conteúdo, método e gestão, operadas por meio dos Modelos Pedagógicos e de Gestão com suas respectivas metodologias”? (SEE-SP, 2012, p. 13).

Não se pode trabalhar as diversidades contextualizadas nesses conceitos se não existir a pedagogia da presença, o desenvolvimento de um trabalho coerente e crítico e, ao mesmo tempo, a excelência acadêmica na formação do discente, para a qual a figura do professor é fundamental.

Cabe a nós, gestores formadores, docentes, discentes e comunidade escolar, analisar o quanto o modelo do novo programa do governo do Estado de São Paulo abre condições de formar um aluno “autônomo, competente e solidário” (Idem) e as implicações ideológicas contidas nessas premissas.

³ Segundo as diretrizes do Programa, “quatro princípios educativos fundamentais foram eleitos para orientar a constituição das suas metodologias, sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. São estes os quatro princípios: - A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil” (SÃO PAULO. Secretaria da Educação, 2012, p. 13).

⁴ Na presente pesquisa, tomar-se-á a “Autonomia do Indivíduo” como conceito freireano em contraposição ao “Protagonismo Juvenil”, princípio de origem neoliberal adotado pelo Estado. Para formar um jovem autônomo, solidário e competente é preciso conceber outros espaços educativos onde o jovem seja tratado como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. PEREIRA, Kathiuscia Aparecida Freitas. Protagonismo juvenil e Educação da Juventude no Ensino Médio. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho Faculdade de Filosofia E Ciências Marília - UNESP de Marília, 2009.

Portanto, um dos desafios do gestor democrático é proporcionar condições formativas às práticas do educador para melhor compreensão e relacionamento com o aluno em suas ações protagonistas.

Dessa forma, o problema da pesquisa consiste em saber que condições são necessárias para a assunção e desenvolvimento da gestão democrática no processo de implantação do Programa Escola de Ensino Integral?

Ressalta-se a finalidade de criar, coletivamente, condições favoráveis para a valorização do contexto vivido pelo educando e resgatar seus valores contidos na arte de viver, em conformidade com os temas discutidos, pesquisados e avaliados por meio do desenvolvimento da gestão democrática na instituição escolar.

A Escola Estadual Ayres de Moura foi escolhida como objeto de estudos desta pesquisa, por ser uma instituição de educação integral, subsidiada pelo Programa Escola de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

3. Objetivos

Procurando responder ao problema supracitado, o presente estudo, pautado em princípios teóricos propostos por Paulo Freire, tem como objetivo geral delinear em quais condições pode ser desenvolvida a gestão democrática na escola como condição para a implantação do Programa de Ensino Integral.

Considerando a extensão e complexidade dos temas envolvidos, a pesquisa se desdobra em seis objetivos específicos:

- Discorrer sobre o conceito de Escola de Ensino Integral, programa alternativo proposto pelo Estado como substitutivo da Escola de Tempo Integral (ETI);
- Conceituar a gestão democrática e destacar as implicações desse conceito no referencial freireano;
- Discutir sobre as convergências e divergências entre o conceito freireano de gestão democrática e aquele apresentado no Programa Escola de Ensino Integral;
- Descrever as experiências da implantação do Programa de Ensino Integral, ancorada na perspectiva freireana de gestão democrática e governação da escola pública, na Escola Estadual Professor Ayres de Moura;

- Destacar os limites e possibilidades do desenvolvimento da gestão democrática na escola de Ensino Integral em relação à proposta do Estado;
- Apresentar e analisar os achados da pesquisa à luz do referencial teórico, destacando os limites do Programa frente às categorias participação, diálogo e autonomia e as possibilidades para a efetuação de um programa crítico.

Pensar a gestão democrática dentro da perspectiva freireana exige indagar sobre os valores e os compromissos que a sustentam, buscando localizar em que modelo de sociedade está posta e que tipo de educação e de escola temos e queremos. Pensar a gestão democrática numa escola regida por um governo neoliberal nos provoca a perfilhar quais são as pressuposições epistemológicas, éticas e políticas que alicerçam tanto a proposta estatal quanto, sobretudo, a opção teórico-prática do gestor que se diz democrático.

Essas considerações encontram referência na premissa freireana de que, assim como a educação, a gestão escolar não se dá de forma neutra, mas está ligada a um tipo de educação ou resultados desejados, cujos fundamentos e compromissos abrigam concepções e interesses que se solidificam no cotidiano escolar, pois, segundo Freire, *ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que no fundo é o direito também a atuar* (1996, p. 88).

Em consonância com esse pensamento, numa perspectiva coerente de atuação gestora, espera-se erigir por ação democrática situações de aprendizagem em que todos os sujeitos estejam envolvidos em prol de uma estrutura escolar que contemple a valorização e a identificação cultural, que estimule a produção do saber e a busca do conhecimento para efetiva participação dos sujeitos no reduto social.

4. Procedimentos metodológicos

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho documental, bibliográfico e descritivo.

A preocupação com um desenvolvimento metodologicamente rigoroso para pesquisa e o interesse pela sua finalidade facilitam a investigação na busca de

solução para os problemas identificados, portanto, *a pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante emprego de procedimentos científicos* (GIL, 1999, p.42).

Os pressupostos da investigação qualitativa permitem compreender a rica relação de interdependência entre o mundo real e os seres humanos, incidindo sobre os diversos aspectos da vida educativa.

André afirma que, para uma pesquisa ser considerada qualitativa, deve reunir algumas características:

a. A contextualização. *As pesquisas qualitativas buscam a explicitação das condições reais que se relacionam às situações analisadas e, por essa razão, atribuem grande ênfase a descrições, depoimentos, interpretações e significações.*

b. A preocupação com o processo. *As pesquisas qualitativas enfatizam principalmente o movimento, o qual torna possível apreender e retratar a perspectiva dos sujeitos, seus pontos de vista sobre o que está sendo focalizado. (ANDRÉ, 1986, p.25 – grifos da autora)*

A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico e documental⁵; levantamento do perfil da comunidade escolar⁶; elaboração e aplicação de instrumentos⁷, tendo *como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema* (GIL, 1999, p. 45); e a categorização e análise dos dados.

Foram fundamentais para delinear os procedimentos de coleta de dados para a pesquisa os documentos obtidos nas assembleias com os pais, nos conselhos de classe com os professores, nas pesquisas de campo promovidas pela iniciação política dos alunos em análise da leitura do espaço local /regional e nas respostas

⁵ Os documentos pesquisados: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo, SEE, 2012. / Resolução SE 70, de 26 de outubro de 2010.

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201010260070>

Acesso em 14/11/2012 / PARECER CEE nº 67/98 - CEF/CEM - Aprovado em 18-03-98. *Dispõe sobre as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais / Currículo do estado de São Paulo*. Coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área: Paulo Miceli, São Paulo, SEE, 2010 / *Utilização dos Recursos do Convênio FDE-APM*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação

⁶ Além do reconhecimento dos espaços físicos e localização e de aproximação aos dados sócio-históricos e culturais da unidade, a comunidade escolar foi convidada a participar. Esclareça-se que comunidade escolar aqui é entendida como o segmento formado por estudantes, pais/responsáveis, educadores, equipe gestora e administrativa, funcionários de outros setores, parceiros e membros da comunidade.

⁷ Os instrumentos aplicados (questionários) estão em anexo.

dos questionários obtidos na comunidade apresentados junto aos representantes políticos do município (1996, p. 88).

Segundo Gil (1991), o delineamento da pesquisa corresponde ao seu planejamento em uma dimensão mais ampla, ou seja, é nesse momento que o investigador estabelece os meios técnicos da investigação.

As informações obtidas contemplam situações que podem determinar o processo analítico: a pesquisa documental. Esses documentos podem revelar informações importantes ao pesquisador estabelecendo uma interação no processo. Para essa finalidade há dependência do propósito e do problema interessado ao pesquisador.

André (1986) afirma que

[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica de dados capazes de fornecer informações sobre um determinado contexto e podem também revelar os significados, até então ocultos, que determinado fato ou situação tem ou teve para quem os vivenciou e produziu o documento. (p.43)

Dessa forma, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa será analisada no contexto social da escola enfatizando o sujeito como agente do processo de transformação (GIL, 1999).

Ainda segundo André (1986), a partir da pesquisa dos documentos o pesquisador reúne a sua principal fonte de informações e será com eles que o pesquisador estabelecerá uma interação.

Na interação realidade-comunidade-pesquisa, deve-se compreender a realidade e desenvolver o processo de construção social com os sujeitos envolvidos. É a busca pela transformação da realidade local nessa comunidade.

A fim de dimensionar o que as pesquisas atuais têm discutido sobre a problemática da gestão democrática e sobre as abordagens do processo de implementação do ensino integral, para a construção do projeto de pesquisa foi realizada uma revisão de literatura em dissertações e teses.

Essa revisão bibliográfica apontou que os estudos sobre o perfil do gestor democrático dentro do universo pesquisado se justificam pelas ações desenvolvidas

com os educandos em suas práticas durante a inserção de suas relações com o objeto estudado e pesquisado.

Sobre a abordagem descritiva Bogdan elucida que:

Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campos, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. [...] Tentar analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quando possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados. (BOGDAN, 1994, p.48-49)

A partir do estudo dos documentos que orientam o Programa Escola de Ensino Integral e partindo da compreensão de que diretrizes documentais não contemplam as situações que envolvem objetividade e subjetividade imbricadas na comunidade escolar, travou-se um movimento de análise para que fosse possível a leitura da complexidade apresentada na Escola Estadual de Ensino integral Professor Ayres de Moura, bem como traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Para legitimar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foi necessária maior aproximação da escola como campo de estudos, assim como a criação de um diretório com registros de todo o processo de construção da gestão democrática: pautas, atas, vídeos, cartas, projetos, entre outros documentos.

i. Do contexto da pesquisa: a Escola Ayres de Moura

A Escola Estadual Professor Ayres de Moura foi instituída pelo Decreto de 02 de junho de 1970 e funciona de acordo com o ensino fundamental dos nove anos nas séries finais (dos 6º anos aos 9ºs anos, conforme lei nº 9394/96, art.IV e V que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional).

Escola Estadual de Ensino Integral Professor Ayres de Moura

Endereço: Rua Artur Orlando 907 – Vila Jaguara – São Paulo / SP

Diretor: Daniel Gelini Quaresma

Vice-Diretora: Helliana Pelegrini Catanzaro

Coordenadora Geral: Sandra Giacon

A escola possui, no ano atual de 2014, 518 alunos ao todo frequentando as séries finais do ensino fundamental II. O período é integral com a entrada dos alunos às 7h30min. e a saída às 15h50min.

A escola oferta uma sala com 33 alunos no atendimento da Educação de Jovens e Adultos (VENCE), no período noturno, na modalidade técnica administrada pelo Centro Paula Souza. O espaço é cedido pela unidade como extensão do curso.

Os currículos do ensino fundamental II contemplam a base nacional comum como prevista pela LDB e a parte diversificada do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (nesta perspectiva foi implantado o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012).

A matriz curricular⁸ corresponde às exigências da LDB com um calendário homologado em 200 dias letivos e o módulo-aula de 50 minutos cada uma. O Projeto político Pedagógico da unidade contempla o currículo de acordo com a LDB 9394/96 e com as demais leis existentes.

O tempo previsto para cada componente curricular e cada aula da parte diversificada é seguido pelos professores.

O calendário escolar estabelece o início e o término de cada período letivo, feriado nacional e municipal, período de matrícula, período de avaliação e nivelamento das habilidades não desenvolvidas, eventos e recesso escolar.

ii. As instalações

A escola possui 22 salas de aulas, sendo que 15 salas funcionam com 15 turmas dos 6ºs aos 9ºs anos, em regime de sala ambiente. No período noturno somente a sala 22 é utilizada para atender Educação de Jovens e Adultos.

Contamos com uma sala de vídeo, uma sala multimídia, uma sala de informática com 18 computadores, uma sala de leitura, três laboratórios, sendo um utilizado para práticas experimentais, e uma sala de reunião para condições gerais de atendimento à escola.

⁸ Ver Anexo 1.

No setor administrativo, a escola possui uma sala do diretor, uma sala da vice-diretora, três salas para os coordenadores, uma sala dos professores, duas salas da secretaria, sanitários e sala de refeição para os professores e funcionários.

Esta escola possui 15 lousas digitais, 16 notebooks para uso docente, 120 *netbooks* para uso discente, dois *datas-show* e diversos materiais didáticos de uso pedagógico no atendimento especializado do Ensino Integral.

iii. Dos recursos humanos

A equipe gestora é composta pelo diretor, vice e coordenadora geral, incluindo três coordenadores de área que apoiam o trabalho administrativo.

Todos os gestores possuem curso superior específico e curso de Complementação Pedagógica. Todos os professores foram selecionados pela Diretoria de Ensino com o perfil adequado ao Programa. Os funcionários, Agentes de Organização escolar, são contratados via concurso. Os funcionários da limpeza e da cozinha são terceirizados.

A carga horária contempla oito horas diárias com uma de almoço.

iv. Da gestão escolar

A escola dispõe de recursos do Projeto Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e de recursos de manutenção repassados pela Secretaria do Estado. Também contamos com o sistema de parceria com empresários que investem em projetos denominados como “eletivas” no Programa de Ensino Integral. A escola dispõe de uma cantina que contribui mensalmente para a Associação de Pais e Mestres (APM), cuja renda é investida no atendimento das necessidades pedagógicas dos alunos.

Os alunos são atendidos pelo PNLD - “Programa Nacional de Livros Didáticos”. A escolha dos livros didáticos é realizada pelo corpo docente para atendimento da necessidade curricular da unidade.

A direção da escola desenvolve trabalho de articulação com a família e promove reuniões periódicas com o Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, atuação do Grêmio Estudantil e Líderes de Turmas, Clubes Juvenis.

A escola promove a gestão de fortalecimento no Conselho de Classe com a participação dos alunos.

v. Os sujeitos da pesquisa

Um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho [...] é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem.

(Paulo Freire, 2003)

Em respeito à afirmação de Freire (2003, p. 34), os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa nos remetem à justificativa inicial deste trabalho, posto que *simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar.* (FREIRE, 2009, p. 119)

Dessa maneira, a pesquisa contou com a participação da comunidade escolar: alunos, professores, família e quadro de funcionários.

A escola totaliza 481 alunos frequentes, sendo que 62 deles participam ativamente das reuniões e representam os grupos: 30 são líderes de turma; 22 presidentes de Clube Juvenil e 10 representantes do Grêmio Estudantil. Dessa parcela discente mais ativa da escola, 48 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino.

Do total de alunos, 52% não moram no bairro e chegam à escola por meio do transporte oferecido pelo Estado.

Dentre os representantes legais dos estudantes (pais/ responsáveis), 72% do total de famílias participam das assembleias, o que corresponde a 346 pessoas assiduamente presentes.

A maioria das famílias é arrimada por mães (60%) que criam seus filhos sem a presença dos pais; dessas, 47% trabalha e recebe a média de dois salários mínimos por mês, 20% paga aluguel e 9% corresponde aos avós que criam as crianças.

São vinte e quatro docentes no total, sendo dezessete do sexo feminino e sete do sexo masculino.

A equipe gestora conta com três docentes: um diretor, uma vice-diretora e uma coordenadora geral.

Os demais funcionários da escola somam dezesseis pessoas: oito agentes de organização escolar, quatro cozinheiras e quatro responsáveis pela limpeza⁹.

5. Estrutura do trabalho

Com o intuito de atingir os objetivos da pesquisa, o trabalho foi estruturado em três capítulos: CAPÍTULO I “Da Escola de Tempo Integral ao Projeto de Ensino Integral: dos equívocos aos ajustes”; CAPÍTULO II “Gestão Democrática em Foco: Teorias e Posicionamentos”; e CAPÍTULO III “A resposta Freireana à Gestão Democrática na Escola de Ensino Integral”. Por último, as Considerações Finais fecham as reflexões contempladas em todo o trabalho.

No Capítulo I, discorre-se sobre as diretrizes da Escola de Tempo Integral, em que se estabeleceram comparações com o atual Programa Escola de Ensino Integral SEE-SP; evidencia-se as aproximações e divergências entre a proposta do Estado e a concepção freireana; e destaca-se a concepção neoliberal de algumas categorias do Programa, tais como: Protagonismo Juvenil X Autonomia do Indivíduo. As referências teóricas desse capítulo foram consolidadas a partir de Anísio Teixeira (2000), Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), SEE (2006/ 2012/ 2013), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 20/12/1996), ICE, 2003, PARO, Ferretti & Vianna (1998) e Paulo Freire (1991/ 1969).

O Capítulo II trata do conceito de Gestão Democrática e destaca suas implicações no referencial freireano, discorre sobre o conceito de gestão democrática nas diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e discute sobre as convergências e divergências entre o conceito freireano de gestão democrática e aquele apresentado no Programa Escola de Ensino Integral. O embasamento teórico do capítulo conta com os escritos de Antonio Carlos Gomes da Costa (2000), Carlos Roberto Cury (2002), Ângela Antunes (2002), Paulo Freire (2005/ 2001), Mario Sergio Cortella (2008), Vitor Henrique Paro (2006), Ilma Passos Veiga (1997), Lei de Diretrizes e Bases da

⁹ Dados coletados na pesquisa por meio de questionário socioeconômico e dados consolidados no Plano de Ação de 2014.

Educação Nacional (LDB de 20/12/1996), Constituição Federal (CF de 05/10/1988) e Plano Nacional da Educação (PNE – Lei 10.127 de 09/01/2001).

O Capítulo III versa sobre os dados coletados na pesquisa, a partir de análises das ações praticadas na escola por meio das categorias freireanas de participação, diálogo e autonomia, ou seja, pretende mostrar o caminho das elucubrações teóricas à realidade concreta. Nesse capítulo, para categorizar e estabelecer as análises dos dados, contou-se com referencial teórico freireano.

Portanto, na busca de aprimoramento e aperfeiçoamento do contexto a ser trabalhado, a pesquisa visa também à criação de condições para o exercício da gestão democrática na Escola de Tempo Integral, tendo o gestor como agente articulador desse movimento aprendente.

O que a pesquisa pretende é olhar para a desconstrução crítica da defesa da Escola de Tempo Integral como instituição redentora, aquela que promete resolver os problemas sociais que vão para além do chão da escola, avançando para a implementação de um plano gestor que possibilite novas reflexões e ações efetivamente pedagógicas socializadoras e não ingênuas.

Portanto, desenvolver uma pesquisa no âmbito da pós-graduação, de maneira democrática e libertadora, significa reconhecer a importância tanto da pesquisa quanto do cumprimento da gestão democrática, reconhecendo as limitações e enfrentamentos de ambos os desafios, bem como a necessidade de se travar uma ação gestora compartilhada, participativa e desalienada.

CAPÍTULO I – Da Escola de Tempo Integral ao Programa de Ensino Integral: dos equívocos aos ajustes

Educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação.

(Vitor Henrique Paro)

A ideia de construir uma escola de tempo integral antecede as experiências da atualidade e, no Brasil, a discussão sobre o conceito fez parte do movimento de renovação da escola como uma proposta de mudança.

Nesse movimento destacaram-se as propostas do pensador e político Anísio Teixeira que, nos anos de 1920 e 1930, evidenciou a preocupação da socialização primária, o preparo para o mercado de trabalho e a concepção da formação para cidadania participativa, apontando para uma mudança significativa na educação.

Na retomada do debate público sobre o tema, Paro (2009) aponta para a necessidade de não se confundir a escola de tempo integral com a educação integral em tempo integral, pois o tema *educação integral em tempo integral já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou extensão do tempo de escolaridade, com educação integral* (p. 13).

Para o autor, é preciso que esse ponto fique muito claro, para separar de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso; fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje. Assim, conclui que essa confusão pode ser extremamente perigosa, *porque nós podemos simplesmente estar aumentando a desgraça, dando mais da mesma coisa* (Idem), ou seja, ignorar o fato de que a educação em si é integral pode implicar no equívoco de circunscrevê-la à escola e à ampliação do tempo de permanência dos indivíduos nessa instituição.

Sobre isto, Gadotti aponta que

[...] o tema não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem

ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. (GADOTTI, 2009, p. 21)

Dessa forma, destaca-se a importância de se reconhecer a educação como um movimento intrínseco ao ser humano, como o aglomerado de conhecimentos adquiridos a partir das experiências travadas entre os indivíduos em sociedade, seja ela qual for, pois

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1985, p. 07)

No entanto, Paro (2009), buscando ampliar e provocar um debate crítico sobre o conceito de educação, ao discorrer sobre a educação integral na escola de tempo integral, alerta para o risco de se recair num entendimento pautado no senso comum que, a seu ver, é um conceito restrito e pobre acatado pelas políticas públicas educacionais orientadas pelo Ministério da Educação (MEC).

A partir dessas considerações preliminares, pretende-se neste capítulo discorrer sobre o conceito de Escola de Ensino Integral e suas diretrizes – programa alternativo proposto pelo Estado como alternativa à Escola de Tempo Integral (ETI), evidenciar as aproximações e divergências entre a proposta do Estado e a concepção freireana de educação, bem como destacar e analisar os fundamentos neoliberais radicados em algumas categorias do Programa, tais como: Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida X Autonomia do Indivíduo e Disciplina Eletiva X Conteúdo Programático via Tema Gerador.

1.1. Experiências de Escola Pública de Tempo Integral no Brasil

A preocupação de Anísio Teixeira sobre o conceito de educação atrela a Educação Integral ao modo de retomar o sentido de um *crescimento orgânico*,

humano e associa esse sentido às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

É importante ressaltar que Anísio Teixeira fez parte do grupo de educadores que produziram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. O grupo entendia que, para enfrentar os graves problemas da educação no início do século XX, era necessária uma ação decisiva do Estado em favor da escola pública, gratuita, obrigatória e leiga.

Sobre o pensamento de uma Escola Nova, Anísio Teixeira argumenta que:

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção (TEIXEIRA, 2000, p. 25).

Em suas publicações, Teixeira não defendeu uso do termo “educação integral” cuidando para que a proposta não se confundisse com o movimento dos integralistas, corrente ideológica que pensou a educação a partir da formação do “homem integral”, do “Estado Integral” controlado pelo Estado e pela “educação integral”. No entanto, sua defesa pelo aumento da carga horária docente nos trabalhos pedagógicos e carga horária ampliada para os alunos marca o ideal para uma educação democrática por meio da escola de cunho público de educação escolar integral (CAVALARI, 1999).

Em busca de novos rumos para o ensino no Brasil, em 1927, Anísio Teixeira realizou uma viagem aos EUA para visitar instituições de ensino e, a partir dessa viagem, deu início aos estudos para sua formação teórico-filosófica que embasou a construção de um projeto de reforma na educação brasileira, influenciada pelas obras de John Dewey e Willian Kilpatrick (CUNHA, 1994).

A partir dessa formação, Anísio Teixeira passou a desenvolver, com base no pragmatismo norte-americano, a ideia de uma educação escolar ampliada, que ainda nos dias de hoje é pensada e aplicada por meio das políticas educacionais brasileiras, na busca pela qualidade de ensino.

Sem sombra de dúvida, mediante o processo de urbanização e da industrialização no início do século XX e a crescente desigualdade social, as ideias inovadoras de Anísio Teixeira geraram um movimento crítico entre os intelectuais –

com impacto considerável nas políticas públicas – incitando a valorização pela transformação da educação escolar brasileira.

Pautada nos referenciais da Escola Nova, a concepção educacional que objetiva atender a demanda de alunos, ampliar o período escolar e promover a qualidade de ensino e a formação da cidadania, tem sido uma das diversas tentativas dos governos de mudar a política educacional pautadas nos modelos de educação integral. O desafio está em efetivamente tornar exequível essa proposta frente à realidade brasileira.

Dessa forma, em 1950, Teixeira consolidou a sua ideia de escola em período integral na Bahia, a partir da experiência pioneira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), um espaço educacional composto de quatro escolas e uma escola-parque.

O referido centro, ao longo do ano letivo regular, objetivou desenvolver atividades que propiciassem às crianças dias inteiros de instrução, sendo que, em um período, o currículo básico escolar nas Escolas Classe e, em outro período, tarefas, educação física, atividades sociais e artísticas, na chamada Escola-Parque. A ideia era de que o complexo operasse como algo semelhante a um semi-internato, ou seja, as crianças iniciavam os estudos pela manhã e retornavam às suas casas ao final da tarde.

Na década de 1960, uma das experiências em destaque na escolarização em tempo integral foram os Ginásios Vocacionais, aparelhados em São Paulo. Estes consistiram em instituições de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso entre 11 e 13 anos, e concretizaram ideias e métodos inovadores pautados no "aprender a aprender" por meio de práticas interdisciplinares e estudo do meio.

Segundo Chiozzini (2003), essa experiência foi aos poucos eliminada por ser considerada dispendiosa, malsucedida e até mesmo subversiva pelos militares, que consideravam que as instituições formavam mentes comunistas.

De acordo com Abdalla & Mota (2009), a partir da década de 1980 crescem vertiginosamente as iniciativas educacionais de escola integral:

Pode-se notar que a década de 1980 foi pródiga em promover a extensão do tempo diário de escolaridade, seja para aliviar o grau de pobreza de crianças oriundas das classes trabalhadoras, seja para

melhorar a qualidade e a produtividade do ensino oferecido pela escola pública. (P. 148)

Dentre esses projetos de escola integral, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) foram, em 1985, idealizados e implantados por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro (RIBEIRO, 1995).

Sendo considerados avançados pelo discurso oficial e reconhecidos como a primeira experiência brasileira de escola pública de tempo integral, os *Cieps*, *localizados preferencialmente em regiões de concentração de população carente*, ofereciam aulas referentes ao currículo básico, *complementadas com sessões de estudo dirigido, atividades esportivas e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetivava elevar o rendimento global de cada aluno* (PARO, 1988, p. 19, *apud*: ABDALLA & MOTA, 2009, p. 149).

Inspirados nos CIEP, na década de 1990, os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC) foram edificadas como projeto de escola pública em tempo integral e reconhecidos como um programa federal, implantados em vários estados brasileiros a partir de 1991 como parte do “Projeto Minha Gente”, do governo Collor. O objetivo do programa era prover cuidado à criança e ao adolescente, por meio da educação fundamental em tempo integral, incluindo assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho etc. (DI GIOVANI & SOUZA, 1999).

Cabe ressaltar que, infelizmente, apesar da preocupação com as políticas educacionais, em todos os governos da fase republicana no Brasil incorreu-se no equívoco da transposição de novos modelos pedagógicos, culminando em resultados insatisfatórios.

Na prática, a implantação da escola de tempo integral aconteceu de forma diversa, devido aos altos custos, o que dificultou a sua expansão e, por focar problemas sociais além dos limites da escola, deixou para segundo plano aqueles de natureza pedagógicas. (ABDALLA & MOTA, 2009, P. 148)

Ou seja, não basta pensar a implementação de novos modelos, o conceito de educação para o crescimento e desenvolvimento requer contextualização e a organização das “aplicações” dos modelos, assim como supõe formação e consulta pública para que se conceba uma educação escolar emancipatória.

Após esse apanhado histórico, no próximo tópico passa-se para a discussão acerca da principal influência para as iniciativas de escola integral em São Paulo: O Novo Ginásio de Pernambuco.

1.2. O Novo Ginásio Pernambucano: influências para a Escola de Tempo Integral em São Paulo

A implementação do modelo de escola de tempo integral foi ancorado no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96): *a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*, assim como no Artigo 3º da Constituição Federal (CF/1988), que constitui os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, como mostra o esquema abaixo:

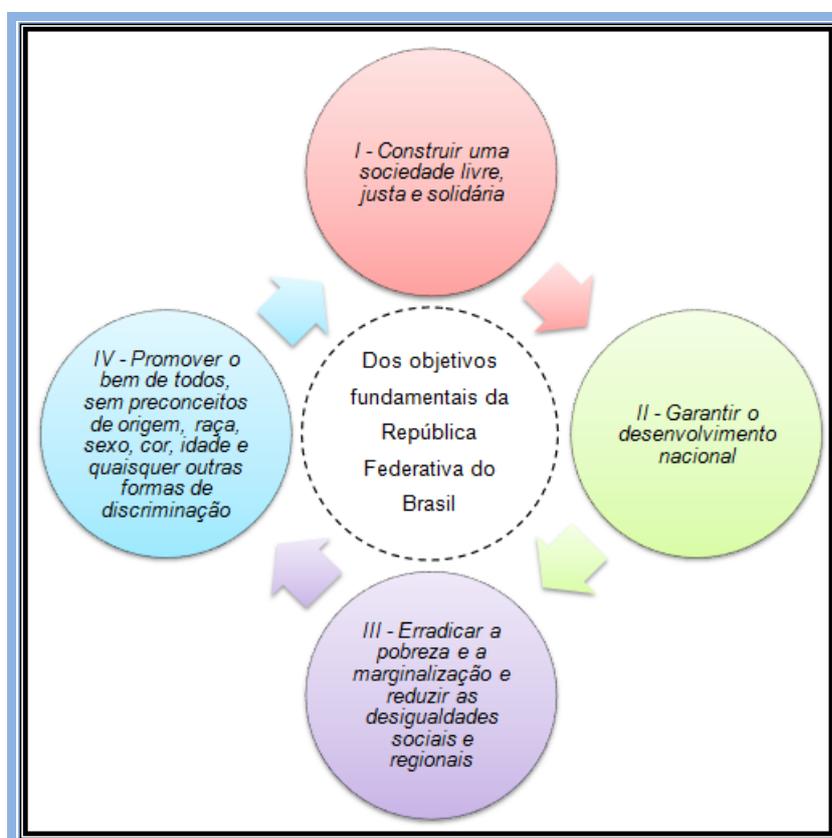


Figura 1: Dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (CF/1988)

Ou seja, a escola de tempo integral foi concebida a partir da visão de ser humano e de sociedade e das mazelas geradas nela e por ela.

A iniciativa das políticas públicas na ampliação do período de permanência nas escolas é observada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), que apresenta seus princípios e finalidades para a Educação Nacional, compreendendo que *a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola* (LDB, Art.34º.) e, mais adiante, que *este ensino será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos sistemas de ensino* (LDB. Art.34, §2º).

Apesar de na LDB não existir a menção sobre a ampliação do período escolar no Ensino Médio, em meados de 1998, o Novo Ginásio Pernambucano se consolida como a primeira experiência de escola de nível médio em tempo integral do Brasil¹⁰, um modelo pensado pelo ex-aluno do colégio, Marcos Magalhães, na época presidente da Phillips do Brasil, que sentiu o interesse de visitar sua origem escolar e ficou estarecido com a situação de abandono da antiga instituição que proporcionou a ele tantos prazeres em sua formação para a vida.

O projeto de criação de “um novo colégio” teve a participação de um grupo de empresas como ABN, AMRO, Chesf, Odebrecht e Philips. Esse grupo demonstrou o compromisso social de devolver ao antigo Colégio o status de uma unidade com a corresponsabilidade na qualidade de ensino público perdido durante anos.

O início da reforma física do prédio ocorreu no final da década de 1990 e mais tarde, nos anos 2000, o Governo do Estado de Pernambuco, em parceria com o Instituto de Co-responsabilidade (ICE)¹¹, se empenharam no reordenamento político-

¹⁰ Sem levar em conta as iniciativas de ensino médio técnico ou profissionalizante, tais como o Centro de Formação e Aperfeiçoamento Para o Magistério (CEFAM) – projeto em que atuei como professor – idealizado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC, foi um projeto que tinha por objetivo dar nova forma às normais, dotando-as de condições próprias à formação de profissionais com competência técnica e política, de modo a ampliar as funções e torná-las um centro intensivo de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais. O projeto foi implantado em 1983 e assegurava bolsas de estudos para garantir o tempo integral de dedicação discente aos estudos e trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. Sobre isto ver CAVALCANTE, Margarida J., *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo, Cortez, 1994.

¹¹ Em 2000, foi criado o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE, uma entidade privada, sem fins lucrativos, que trabalha pela qualidade da educação no Brasil com a participação da sociedade e dos grupos empresariais do país. O ICE trabalha também pelo desenvolvimento da qualidade ao atendimento da saúde e do meio ambiente, analisa o quadro social no Brasil e aponta a

institucional e pedagógico na perspectiva de construir um novo cenário na educação desta escola secular. Entre 2000 e 2002, a principal preocupação foi com a reconstrução física da unidade apresentada como um fracasso em sua aparência de degradação, além do reordenamento político-institucional e pedagógico.

Segundo o ICE, para formar um modelo inovador na construção pedagógica de uma escola é preciso introduzir mudanças nos termos de gestão, método e conteúdo. Dessa forma, o instituto valoriza a formação humana dos alunos no atendimento das exigências profissionais do cenário atual.

Assim, o instituto desenvolveu e expandiu um novo modelo de escola inovador em metodologias e soluções aplicáveis em conteúdo, método e gestão focada em três pontos: *Formação acadêmica de excelência, Formação para o mundo do trabalho especificamente para os alunos do ensino médio e preparação para a vida* (ICE, 2003).

A 'formação acadêmica de excelência' é a condição pretendida pelas unidades institucionais que primam pela qualidade da formação do jovem por meio da disponibilização de recursos técnicos que subsidiam a ampliação do conhecimento das bases curriculares e da parte diversificada responsável pela integração do educando ao processo de sua formação.

Nesse sentido, *o aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens* (SEE-SP, 2012, p. 15).

Segundo o ICE, os resultados alcançados pelo programa, ao longo de seus sete anos de atuação no Ginásio Pernambucano (2014), podem ser medidos pelos Projetos de Vida¹² bem-sucedidos dos jovens atendidos e pela sua expansão, que hoje se materializa por meio da implantação do Programa em diversos Estados brasileiros, além da sua repercussão internacional.

educação como uma alavanca para as mudanças necessárias ao contexto alarmante do cenário brasileiro no que se refere às desigualdades sociais, pobreza, baixo índice do desenvolvimento humano, como aponta o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), e aos fatores econômico e social. Segundo o ICE, a preocupação a respeito da formação discente ambiciona um modelo inovador na educação brasileira que atenda suas perspectivas no processo de sua atuação na sociedade. Mais informações em <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/instituto/historico/>

¹² Segundo o ICE, um Projeto de Vida é um plano colocado no papel. *De maneira bem simples e objetiva, construir um Projeto de Vida consiste em documentar os sonhos, metas, objetivos, desejos e ambições do jovem em relação ao seu futuro. É também onde escrevemos tudo aquilo que precisamos fazer para alcançar nossos objetivos. É, portanto, escrever o planejamento do que queremos para o nosso futuro e definir os caminhos que deveremos percorrer para atingi-los* (ICE, Guia Prático para a Construção de um Projeto de Vida, p. 04). Disponível em http://www.dersv.com/PEI_PV_Cartilha.pdf. Acesso em 07/06/2015

Também são considerados no conjunto desses resultados a diminuição dos indicadores de evasão e repetência e o aumento do nível de desempenho medido por instrumentos externos, como as aprovações nos vestibulares das Instituições de Ensino Superior, sobretudo as públicas e os instrumentos de avaliação sistêmica das redes estaduais, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe) (ICE, 2003).

Com base nas experiências do Ginásio Pernambucano, aliadas à concepção de política pública para resgate da juventude brasileira, o instituto ICE promove a articulação com as principais Secretarias de Estado da Educação de Pernambuco, Goiás, Sergipe, Piauí, Ceará, Rio de Janeiro (capital) e São Paulo, auxiliando a criação e implementação das Escolas de Tempo Integral (ETI) e a consolidação prática do novo Modelo da Escola de Ensino Integral, como se pode ver no próximo tópico.

1.3. A implementação das Escolas de Tempo Integral em São Paulo

Para operacionalizar a escola integral e seu ensino, o governo do Estado apresentou a proposta de ampliação da carga horária e aplicações de oficinas curriculares por meio da Resolução SE nº 89, no ano de 2005. O projeto de Escola de Tempo Integral (ETI) no ensino fundamental, *a priori* teve a previsão de implementação em 500 escolas com o objetivo de ampliar a aprendizagem dos alunos e assegurar a formação deles em tempo integral com atividades diferenciadas, tanto no desenvolvimento de projetos quanto na aplicação da base nacional comum.

Nessa resolução, o secretário em exercício Gabriel Benedito Isaac Chalita considerou a *importância de se oferecer aos estudantes do ensino fundamental a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender* (SEE-SP, 2005).

De tal modo, a proposta do então secretário contemplou a ideia de trabalho que promovesse a interação do aluno no processo de aprendizagem, diversificando sua participação nos eventos pedagógicos e envolvendo a todos no conhecimento e cumprimento das diretrizes instituídas pela Escola de Tempo Integral.

De acordo com os artigos 4º e 5º da Resolução SEE-SP nº 89, a Escola de Tempo Integral funcionaria em dois turnos – manhã e tarde, com uma jornada de nove horas diárias e carga horária de 45 horas semanais e a organização curricular deveria contemplar o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares diversificadas, direcionadas para:



Figura 2: Parte Diversificada do Currículo na Escola de Ensino Integral (SEE-SP, nº 89)

Assim, para subsidiar a implementação do projeto, a elaboração das Diretrizes da Escola de Tempo Integral ficou sob responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Estado da Educação, com a função social de formar pessoas aptas ao exercício de suas cidadanias (SEE-SP, 2002, p.14).

Dentre as principais mudanças em relação às escolas regulares da Rede, destacou-se o processo de contratação de professores para aplicação das oficinas curriculares: priorizou-se a contratação de profissionais com maior tempo de experiência em sala de sala, mediante a entrega de plano de trabalho à equipe gestora das Unidades de Ensino (UE) para análise e, em seguida, todos os professores interessados passaram por entrevistas com as equipes gestoras para

que, dessa forma, os diretores pudessem escolher o melhor plano que atendesse às suas necessidades no contexto escolar.

Mesmo diante das mudanças propostas para as ETI, o projeto não vingou ou, pelo menos, não rendeu os frutos esperados pela SEE-SP, então o mesmo foi substituído pelo Programa Escola de Ensino integral.

O processo de criação e implementação do Programa será detalhado a seguir.

1.4. Da Criação e Implementação do Programa Escola de Ensino Integral

Na tentativa de reestruturação do projeto de escola integral, o Programa “Educação Compromisso de São Paulo” foi instituído pelo Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011, decreto que propõe bases para um novo modelo de escola e se consolida como grande atrativo para a carreira do magistério.

Por conseguinte, o Programa Escola de Ensino Integral foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012 e alterado pela Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, iniciou o trabalho com 16 escolas em 2012 no Ensino Médio e a partir de 2013 expandiu para mais 22 escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e mais 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas denominadas híbridas, de ensino Fundamental e Médio. No ano de 2014 o número de escolas entre Ensino Médio e Fundamental chegou a 182 unidades.

Para otimizar a implementação e ajustar o projeto, a rede de ensino do Estado de São Paulo, nos últimos anos, contou com várias experiências com modelos de gestão escolar voltadas para melhoria dos resultados educacionais.

São exemplos dessas iniciativas: o Progestão; o Prêmio Gestão; os Planos de Gestão e Ação quadrienais elaborados pelas Diretorias de Ensino e pelas Escolas.

Em virtude do histórico do ensino integral, sobretudo a partir dos resultados obtidos no Ginásio de Pernambuco, fatalmente o ICE subsidiaria o atual Programa.

Não por acaso, em nota de agradecimento, a SEE aponta o ICE como entidade de apoio imprescindível para a implementação do Programa:

Agradecemos a valiosa contribuição da equipe do ICE – Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação pelo apoio técnico para a concepção, desenvolvimento e implantação do Programa de Ensino

Integral, em particular na figura dos seus consultores: Alberto Chinen, Elizane Mecena, Jorge Guzo, Juliana Zimmerman e Thereza Barreto, bem como aos jovens protagonistas egressos das escolas pernambucanas cuja atuação foi fundamental para a introdução dos princípios do Protagonismo Juvenil junto aos jovens ingressantes das Escolas de Ensino Integral. (SEE, 2012, p. 03)

Para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, são iniciativas que disseminam uma nova cultura de gestão, participativa e orientada ao alcance de melhorias significativas na aprendizagem dos alunos, iniciativas que buscam aperfeiçoar a formação dos profissionais na implantação na nova política educacional.

Como resultado, os relatórios da Secretaria apontam para a melhoria da qualidade de ensino e do desempenho dos alunos, tendo como foco central as ações e programas nas atuações dos gestores – Dirigentes Regionais, Supervisores de Ensino, Diretores, Vice-Diretores e Coordenadores (Idem).

Segundo o governo do Estado de São Paulo, a escola pretendida pelo Programa Ensino Integral, além dos conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de ensino, promove uma convivência solidária, voltada à leitura e a uma interpretação do mundo para uma possível transformação.

A ampliação do tempo de permanência do educando na escola é uma discussão ampla que exige uma análise profunda dos segmentos pedagógicos para sua aplicação. Assim, para efetivar tal argumentação, a SEE-SP defende o desenvolvimento das potencialidades humanas em seus aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais.

Essas potencialidades são necessárias para inserir o sujeito no processo de convivência social, portanto, para o governo é imprescindível considerar os quatro pilares da Educação (o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) para a realização de um projeto de sucesso.

Por isso mesmo, de acordo com a SEE-SP, é urgente a necessidade e a responsabilidade de garantir a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, por meio de ações que contribuam para a inclusão social de adolescentes e jovens na sua formação como cidadãos (SEE-SP, 2012).

Essa preocupação parte da premissa de que no Brasil, nas últimas duas décadas, o acesso à educação básica está praticamente universalizado, embora ainda não seja conclusiva a permanência no ensino médio.

Os dados indicados pelo Governo Federal apontam uma melhoria no atendimento das matrículas do ensino fundamental e o número de alunos frequentando o ensino médio aumentou de 3,8 milhões para 8,4 milhões entre os anos 1991 e 2011. No caso específico do Estado de São Paulo, atualmente a taxa líquida de frequência à escola é de 67,1%.

É para, parcialmente, dar conta dessa estatística que o programa foi concebido.

1.5. Dos Princípios e da Concepção Pedagógica do Programa

O Modelo Pedagógico do Programa Escola de Ensino Integral é sustentado por quatro princípios educativos fundamentais:



Figura 3: Os quatro princípios educativos fundamentais do Programa Escola de Ensino Integral

Esses princípios foram eleitos para orientar a constituição das suas metodologias, sempre como referência à busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente (SEE-SP, 2012).

O núcleo desses princípios está dotado de críticas às condições das escolas tradicionais para a formação do aluno com vistas ao seu preparo para o mundo globalizado, já que essa relação, que ocorre de forma dinâmica, supera as

expectativas do relacionamento do homem com o sistema e exige cada vez mais uma melhor interlocução política para a inclusão social.

Em termos reais, pode-se presumir – não de forma ingênua – que esse novo modelo favorece a promoção de debates e diálogos sobre a prática de sua implantação e vivência, pois, quanto à exploração das dimensões humanas, esse modelo educativo compreende as seguintes situações:

O logos, a dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, ciência e técnica; o pathos, a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros; o eros, a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do élan vital; o mytho, a dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal (COSTA, 2008, pp. 16-17).

Na figura abaixo¹³ se pode analisar que o enfoque interdimensional não admite espaço para uma escola de pura transmissão de conhecimento, mas preza pela edificação de uma unidade que dimensione os saberes e promova a construção do ser humano, rumo à excelência acadêmica:

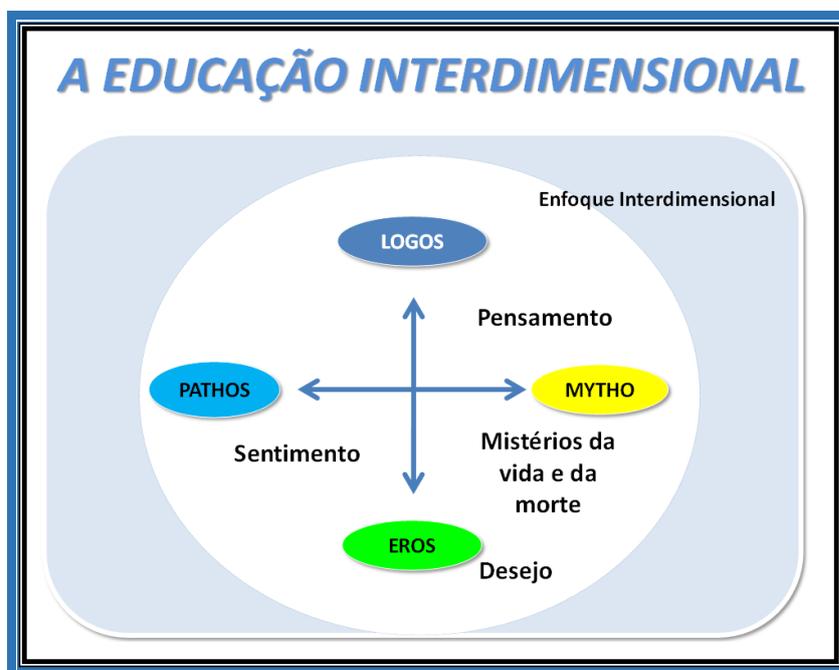


Figura 4: A Educação Interdimensional. Fonte: Orientação Técnica SEE-SP (2013)

¹³ A figura apresentada na Orientação Técnica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é uma adaptação dos conceitos apresentados por Antonio Carlos Gomes da Costa no livro "Educação: Uma perspectiva para o século XXI". Salvador, Canção Nova, 2008.

Assim, segundo Costa (2008), essa perspectiva da interdimensionalidade na formação do educando compreende o *Logos* que atua como elemento de equilíbrio entre todas as dimensões. Não se trata apenas de trabalhar a razão ou emoção do sujeito, mas sim de valorizar suas vivências e práticas.

De acordo com o Departamento de Orientação Técnica da SEE-SP, o trabalho que contempla e amplia o enfoque interdimensional possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como à convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO.

A Pedagogia da Presença orienta a formação da juventude a partir da mediação do corpo pedagógico da escola, ou seja, os educadores devem assumir os preceitos de estar próximo, estar com alegria, sem oprimir nem inibir; sabendo afastar-se no momento oportuno, encorajando a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade.

A satisfação e a segurança de sentir a presença da equipe em sua vida escolar desenvolvem no jovem a sensação de acolhimento, de estar protegido (COSTA, 2001).

Para encontrar os outros, o educando precisa encontrar-se consigo mesmo; para encontrar-se consigo mesmo o educando precisa ser compreendido e aceito; ele se sentindo compreendido e aceito ele vai aumentar sua autoestima, seu autoconceito e sua autoconfiança, porque ele vai ter a sensação de que tem valor para alguém; se ele tiver a sensação de que tem valor para alguém e de que é compreendido e aceito, ele vai olhar o futuro sem medo; se ele olhar o futuro sem medo, ele será capaz de plasmar, de construir um projeto de vida; se ele constrói um projeto de vida, sua vida passa a ter um sentido; se a vida passa a ter um sentido, ele começa a ver com outros olhos os estudos, a obediência, a profissionalização, o seguimento das regras, o tratamento com as pessoas etc. Tudo isso se modifica na sua vida. Isso é a Pedagogia da Presença. (Costa, 2001, p. 73)

A efetivação da formação discente rumo à excelência acadêmica implica a criação de um ambiente escolar diferenciado, que conta com uma estrutura física adequada para a realização das atividades e que favorece as relações interpessoais numa perspectiva de ampliação do conhecimento do jovem nesse contexto.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação, para a formação do Protagonismo Juvenil, o mais importante princípio do modelo pedagógico de Escola

de Ensino integral, integra-se um conjunto de metodologias dirigidas à formação do adolescente e do jovem com estímulos ao desenvolvimento de suas potencialidades, ampliação de suas perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (SEE-SP, 2012).

Para entender a prática pedagógica na formação do Jovem Protagonista, na qual o adolescente e o jovem são simultaneamente *sujeito e objeto* da ação no desenvolvimento de suas potencialidades, a SEE (2012), nas formações técnicas do Programa de Ensino Integral, apresenta o esquema abaixo¹⁴:

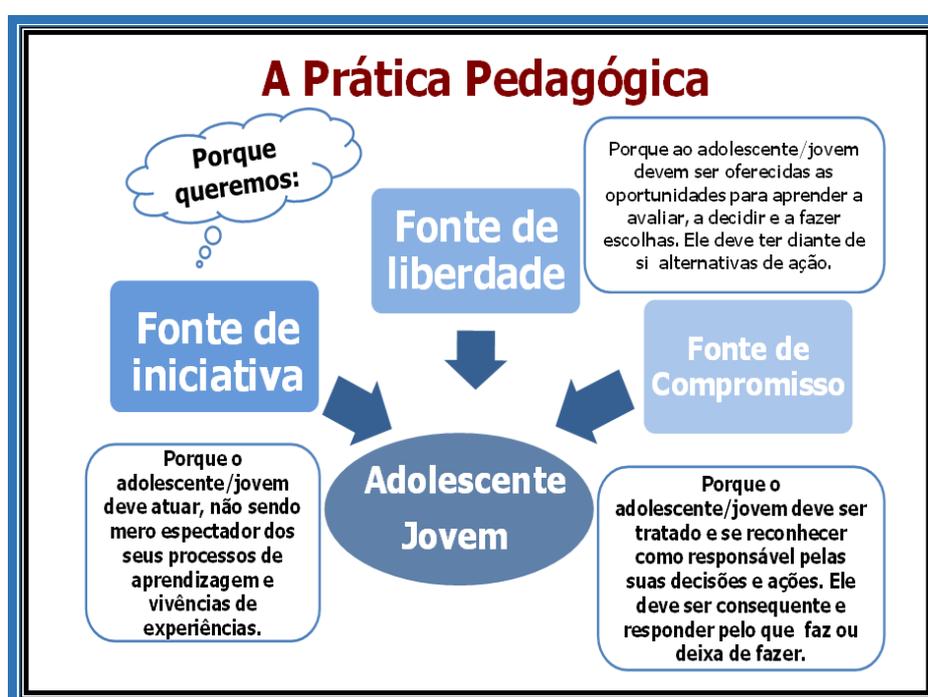


Figura 5: A Formação do Jovem Protagonista. Fonte: Orientação Técnica, SEE-SP (2013)

A SEE-SP toma como conceito fundamental as relações no desenvolvimento do aluno enquanto protagonista, em que a escola precisa conceber os adolescentes e os jovens como fontes e não simplesmente como receptores ou porta-vozes daquilo que os adultos dizem ou fazem com relação a eles. Assim, é preciso também assegurar a criação de espaços e de mecanismos de audição e participação e não conceber Protagonismo Juvenil enquanto projetos ou ações isoladas, mas como participação autêntica do adolescente e do jovem (SEE, 2013).

O segundo artigo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reforça essa ideia quando dispõe da finalidade da educação para o *pleno desenvolvimento*

¹⁴ Idem. COSTA, Antonio Carlos Gomes, Salvador, Canção Nova, 2008.

do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Costa (2008) reconhece esse processo em três aspectos integrados:

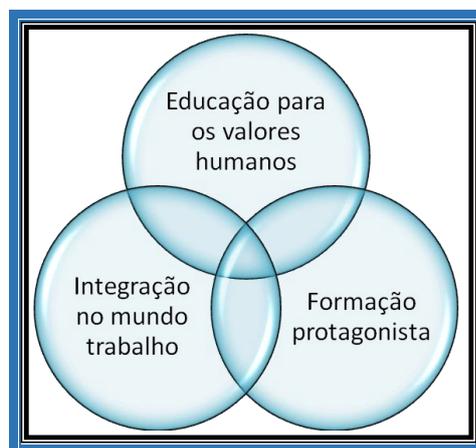


Figura 6: Os aspectos da formação plena dos educandos (COSTA, 2008)

Segundo os princípios do programa de Escola de Ensino integral, desde a experiência do Colégio Pernambucano e de sua expansão nos principais estados brasileiros, espera-se que a formação plena do jovem esteja baseada na compreensão de conceitos, práticas e vivências que o leve a conquistar:



Figura 7: Conceitos a serem adquiridos por meio de práticas e vivências do Protagonismo Juvenil

Para a SEE-SP, as práticas e vivências do *Protagonismo Juvenil* proporciona ao jovem agir com postura própria, ou seja, agir como aquele que sabe o que quer e se empenha para realizar seus objetivos de modo consequente (SEE-SP, 2012, p. 16).

Esse empenho consequente eleva os estudantes a patamares superiores no que diz respeito à autonomia, dando-lhes condições para lidar com as instabilidades diversas no enfrentamento e resolução de problemas que os desafiam.

No Programa, as práticas e vivências de *Protagonismo Juvenil* se dão basicamente por meio dos clubes juvenis e dos líderes de turma, cujas definições estão organizadas no esquema a seguir:

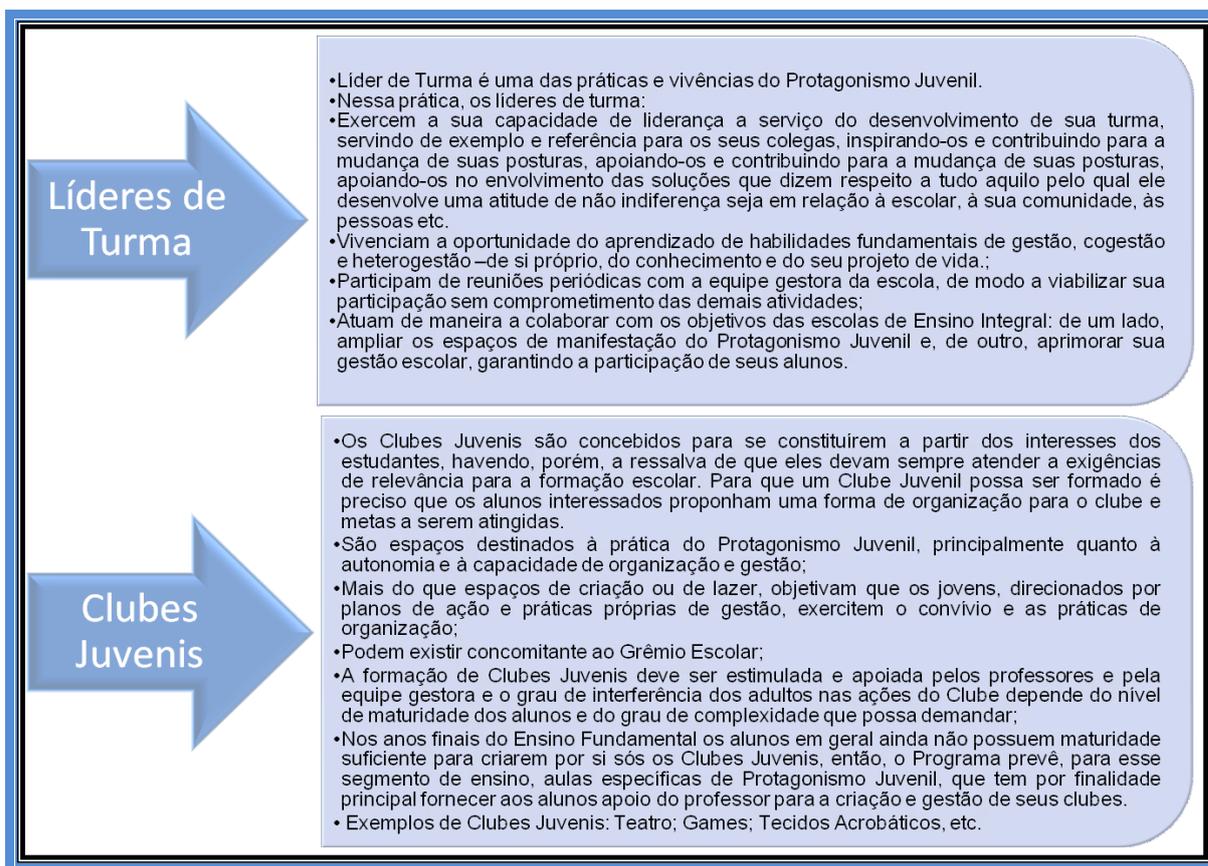


Figura 8: Líderes de Turma e Clubes Juvenis – Definição. Fonte: SEE-SP (2012)

É por meio dessas vivências que a concepção do Programa propõe o desenvolvimento do *Protagonismo Juvenil* (e do Projeto de Vida). Essas vivências são meios em que os alunos colocam em prática a construção de planos de ação

que subsidiarão a organização dos passos para a realização dos sonhos dos educandos em suas vidas.

Outro ponto apresentado pela Secretaria de Educação sobre a concepção do Programa refere-se à situação da educação no país, discutida e repensada em um novo modelo de escola, que implica redesenhar o papel da instituição na abordagem pedagógica, no currículo e na carga horária.

O tempo de dedicação plena dos profissionais envolvidos no Programa viabilizou as metodologias aplicadas na garantia de uma qualidade de ensino significativa no atendimento de adolescentes e jovens. Esse atendimento pleno atende as expectativas dos alunos quando os profissionais aumentam sua presença no acompanhamento e desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos.

Esse tempo também é aplicado na formação continuada dos profissionais na garantia do desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e de concepções avaliativas para aprendizagem em processo.

Assim, o Regime de Dedicação Plena e Integral (GDPI) estabelece um tempo de 40 horas semanais para que as equipes das escolas de Ensino Integral atendam os alunos com uma maior proximidade: Pedagogia da Presença.

Ou seja, nesse contexto, a carreira do professor e sua relação com a unidade no tempo de permanência para exercer suas funções docentes, demonstrou resultados satisfatórios como experiências vividas em algumas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, desde 2004, expandido para outros estados (SEE, 2013, p.11).

O Programa de Ensino Integral amplia suas definições de modelo e propicia aos alunos envolvidos o planejamento e execução de seu Projeto de Vida, plano de ação em que os educadores têm como responsabilidade a orientação do educando em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, ajudando-o a superar suas dificuldades e oferecendo atividades que o estimulem na busca de seus ideais.

Nessa busca, como dito anteriormente, espera-se a formação do jovem autônomo, solidário e competente, desembocando numa formação ampla e na consolidação do protagonismo juvenil.

Para isto, a operacionalização do modelo pedagógico se fundamenta nos quatro princípios educativos do Programa, no currículo integralizado com matriz curricular flexível e aulas/atividades complementares com a presença contínua dos alunos, professores e equipe gestora em todo contexto escolar.

A educação pelo modelo pedagógico deve garantir a formação da excelência acadêmica do aluno, sendo tratado como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

Como visto, as bases da formulação do Modelo estão amparadas na visão de ser humano e de sociedade que emana Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e do artigo 3º da Constituição Federal.

As Diretrizes do Programa Escola de Ensino Integral destacam o Protagonismo Juvenil como eixo central do modelo pedagógico:



Figura 9: O detalhamento do Protagonismo Juvenil

Ou seja, o *Protagonismo Juvenil* é um dos princípios educativos que sustentam o modelo, é o cerne do trabalho. O Projeto de Vida é concomitantemente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; as *Disciplinas Eletivas* se resumem na estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; o *Acolhimento* é o momento para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como o ponto de partida para materialização de seu sonho; a avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais em matemática e ciências são táticas e recursos metodológicos para a efetivação da excelência acadêmica (SEE-SP, 2012, p.14).

1.6. Da Denúncia ao Anúncio: a Crítica Freireana aos Conceitos Neoliberais do Programa

A maior inquietação de Freire até seus últimos dias de vida referia-se ao avanço progressivo de uma globalização capitalista neoliberal, pensamento sumariamente criticado por pelo autor.

Segundo Gadotti (1997),

*Paulo Freire atacava o pensamento e a prática neoliberal porque o neoliberalismo é visceralmente contrário ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire que é a **utopia**. Enquanto o pensamento freireano é utópico o pensamento neoliberal abomina o sonho. Para Paulo Freire o futuro é **possibilidade**. Para o neoliberalismo o futuro é uma **fatalidade**. O neoliberalismo apresenta-se como única resposta à realidade atual, desqualificando qualquer outra proposta. Desqualifica principalmente o Estado, os Sindicatos e os Partidos Políticos. Denuncia a política fazendo política. Paulo Freire atacava a **ética do mercado** sustentada pelo neoliberalismo, porque ela se baseia na lógica do controle e afirmava uma **ética integral** do ser humano. (GADOTTI, 1997, p. 18 – Grifos do autor)*

Esse ataque de Paulo Freire à ética do mercado, amparada pelo neoliberalismo, se baseia na crítica à lógica do controle que afirma *uma **ética integral** do ser humano* (Idem).

Sobre isto, Freire destaca:

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí a minha raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador 'acinzentadamente' imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. (FREIRE, 1997, p. 14)

Quando se analisa o processo educacional no Brasil, especificamente no Estado de São Paulo, não é raro observar que a sociedade e especialistas da

educação apontem para a urgente necessidade de haver mudanças e transformações nesse contexto social. Acreditar em uma mudança plausível requer constatar uma interação da política educacional no ímpeto da responsabilidade de sua implementação.

A busca incessante por uma escola de qualidade no cenário atual marca o conceito histórico já retratado pelas políticas anteriores (inclusive as que não deram certo), evidenciando boas intenções dos que acreditam na educação como modelo de transformação e preparação de uma sociedade participativa.

Uma escola de qualidade na concepção progressista crítico-emancipatória é aquela que viabiliza a aprendizagem, colaborando para a condução crítica da formação do educando, assim muito se tem por entender qual é o verdadeiro papel da escola no processo de formação do aluno, seja no interesse da comunidade como no interesse do Estado:

Não me parece possível a nenhum educador ou educadora que assuma a responsabilidade de coordenar os trabalhos de uma Secretaria de Educação, não importa de que cidade ou Estado, escapar ao desafio dos déficits que a educação brasileira experimenta. De um lado o quantitativo; de outro o qualitativo. A insuficiência de escolas para atender à procura de crianças em idade escolar que ficam fora delas, ou a inadequacidade do currículo entendido o conceito máximo de sua abrangência. É importante salientar também que uma política educacional crítica não pode entender mecanicamente a relação entre estes déficits – o da quantidade e o da qualidade – mas compreendê-lo, dinamicamente, contraditoriamente. É impossível atacar um desses déficits sem despertar a consciência do outro. (FREIRE, 2001, p.21)

Ou seja, numa proposta de política educacional crítica, o entendimento da qualidade social de educação parte da edificação do projeto político pedagógico da escola que leva em conta a realidade local e propicia a organização coletiva do currículo como possibilidade histórica, propõe um trabalho com conhecimentos e aprendizagens significativas que respeitam as necessidades, tempos e ritmos da comunidade escolar, e dos estudantes em particular, contemplando suas experiências socioculturais, afetivas e cognitivas.

Dessa forma, vale a pena ressaltar que, infelizmente, o Projeto da Escola de Tempo Integral efetivou-se como uma política pública alicerçada sob o estigma da ressocialização, do assistencialismo e do acolhimento das classes subalternas e,

para que esse equívoco não se repita, far-se-á necessário que ao menos duas condições sejam satisfeitas:

A primeira delas diz respeito ao efetivo compromisso com as classes subalternas. Não ocorrerão mudanças substanciais na socialização das crianças oriundas dessas classes se o objetivo dos projetos de extensão da escolaridade, nesse aspecto, se limitarem a adequar os “desviantes” ao modelo de “boa sociedade” e de “bom cidadão” que a escola privilegia. O efetivo compromisso implica a solidariedade com os interesses dessas classes, enquanto interesses históricos, através dos quais buscam obter sua afirmação enquanto classe. Nesse particular, o desafio que se coloca às escolas em geral e às escolas públicas de tempo integral em particular é duplo: o de se enredar na idealização romântica das classes subalternas e o de assumir esse compromisso sabendo que ele não é, obviamente, simpático às classes no poder. A segunda condição é o respeito às classes subalternas enquanto tais. Para isso, é necessário conhecer e compreender só as concepções de mundo, os valores, as normas de ser que nelas estão presentes, mas também suas determinações históricas. Esse conhecimento, fundamental para evitar a idealização romântica, é também básico para que os projetos educacionais revejam as perspectivas de socialização que têm sido formuladas para as crianças dessas classes e formule outras, mais consistentes com suas necessidades e experiências. (PARO, FERRETTI & VIANNA, 1998, p. 18. Grifos nossos)

Nesse sentido, o que se espera da “substituição” da “Escola de Tempo Integral (ETI)” para “Programa de Ensino Integral” é que não se apresente apenas como uma mudança de nomenclatura ou de mero jogo de palavras, mas, pensar na escola de ensino integral requer pensar na melhoria da qualidade de ensino e do desempenho dos alunos, ofertando um ensino público que promova a educação para o efetivo exercício da cidadania.

No que diz respeito aos princípios que sustentam o Programa, vale destacar nesta pesquisa, pautada pelo referencial freireano, que as categorias Protagonismo Juvenil, empregado pela SEE, e Autonomia do indivíduo, promulgada por Freire são consideravelmente divergentes.

Dessa forma, se a educação direcionar-se pelo nexos neoliberal, inevitavelmente a escola, como um aparelho ideológico do Estado – tendo em vista que *todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde* (FREIRE, 1991, pp. 44-45) –, funcionará a partir do paradigma do chão de fábrica, enfatizando tão mais a eficiência do ser como agente

econômico em detrimento do ser humano como sujeito histórico, autônomo, criativo e epistemologicamente curioso.

Essa lógica mercadológica desemboca na visão fatalista de que os indivíduos devem adaptar-se para produzir com eficiência, pois “é assim mesmo” ou “não há o que fazer”, o que leva a crer, por exemplo, na desigualdade como um fenômeno natural:

*Por isso, Paulo Freire chama nossa atenção para a necessidade de observarmos o processo de construção da **subjetividade democrática**, mostrando, ao contrário, que a desigualdade não é natural. É preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento. Precisamos ter cuidado com a anestesia da ideologia neoliberal: ela é fatalista, vive de um discurso fatalista. Mas não há nenhuma realidade senhora dela mesma. O neoliberalismo age como se a **globalização** fosse uma realidade definitiva e não uma categoria histórica. (GADOTTI, 1997, p. 18-19 – Grifos do autor)*

Por esta razão, a concepção freireana de conhecimento de mundo, pautada em princípios éticos, políticos, culturais e históricos, molhada de criticidade, vem subsidiar o entendimento e a construção de uma resposta libertadora ao neoliberalismo, além de tracionar um movimento de conscientização rumo às práticas sociais emancipatórias.

Dadas essas reflexões, pode-se inferir que os programas educacionais baseados em ações que potencializam e fomentam o protagonismo juvenil buscam conceber um jovem adaptado e convencionado, “cidadão” pronto para “otimizar” o funcionamento da engrenagem capitalista e ajustar-se ao cenário da mundialização do capital, ou seja, nesse tipo de formação, o jovem é responsabilizado pela sua inclusão e sucesso, bem como seu insucesso no sistema vigente.

Segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral, *Protagonismo Juvenil é um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades* (SEE, 2012, p. 15).

Acredita-se que, na medida em ocorre essa simultaneidade, o aluno vai tornando-se o ator principal na condução de ações e, progressivamente, sendo capaz de se responsabilizar pelos resultados de suas ações. Essa premissa vai de encontro com a meta de formar o jovem idealizado: autônomo, solidário e competente.

Para tanto,

A prática pedagógica dos educadores deve ser modificada de modo que o jovem seja tratado como fonte de iniciativa porque desenvolver

capacidade de agir, não sendo passivo no processo pedagógico; como fonte de liberdade porque a ele devem ser oferecidos cursos alternativos para aprender e avaliar e tomar decisões e fonte de compromisso, porque deverá aprender a responder pelos seus atos, sendo conseqüente nas suas ações. (SEE, 2012, p. 15)

No decorrer dessas ações de Protagonismo Juvenil o indivíduo vai conquistando sua autonomia e torna-se *capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses*, assim como *vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si e adquirindo competência para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida* (Idem).

Em virtude disso, a escola se configura num espaço de formação de *cidadãos éticos, aptos a administrar suas competências e habilidades; eficiente nos processos, métodos e técnicas; eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade* (Ibidem).

Em consonância, procurando fundamentar o Programa, o Governo do Estado elencou os seguintes objetivos a serem alcançados:

I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;

II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;

III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;

IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;

V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (SEE-SP, 2005)

Na pesquisa intitulada “Protagonismo juvenil na literatura Especializada e na reforma do ensino médio”, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) constatam que

A revisão bibliográfica sobre o tema indica que o “protagonismo dos jovens/alunos” é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outroalaria

de “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos. (FERRETTI, ZIBAS & TARTUCE, 2004, p. 413)

Ora, se as definições do Estado assinalam que a escola tem como função a preparação para a cidadania, a partir da contemplação dos princípios do protagonismo juvenil, é coerente conjecturar que os educandos chegam à escola antes mesmo de terem “conquistado” o status de cidadãos.

Tendo em vista essa constatação, é indiscutível que se contraponha esse pensamento demasiado escasso, haja vista segundo Miguel Arroyo:

A nossa proposta é a educação, a escola enquanto serviço público permitindo a vivência de todas as dimensões da pessoa no presente. Não queremos uma escola para um dia ser. Queremos uma escola onde na infância a cidadania seja uma realidade. [...] Queremos ter uma escola viva, em que se viva a cidadania e não uma escola onde se sonhe um dia ser cidadão [...] Portanto, ao invés de dizer: vamos preparar a criança para um dia ser cidadão preferimos dizer: a criança já é cidadão. Construamos dia a dia da escola como uma maneira digna de cidadãos, de sujeitos de direitos. (ARROYO, 1994, p. 91)

Ademais, se faz necessário certo exercício reflexivo que leve a compreender cidadão como indivíduo no deleite dos direitos civis e políticos de um Estado, portanto, cidadania é a relação direta com a condição de ser cidadão, sujeito dotado de direitos e, sincronicamente, aquele que tem o direito de ter deveres de cidadão.

É tempo de desconstruir essa imagem redentora, salvacionista da escola como fábrica de cidadãos. Estudantes chegam à escola já “empoderados” desse “*status*”, o simples fato de terem nascido torna a cidadania inerente à condição humana. Dessa forma, o maior desafio não é da “conversão” desses sujeitos em cidadãos, mas de criar um movimento educativo que estimule, crie condições e fomente a participação desses atores, começando no espaço educativo.

Sobre isto, afirma Freire:

*Creio que, depois de todas as considerações feitas até agora, nos é possível começar a refletir criticamente também sobre a questão da participação em geral e da participação comunitária em particular. A primeira observação a ser feita é que **a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes***

com seu discurso. *O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação. (Política e Educação, ano 2001, p. 73 - grifos nossos)*

Então, aqui se defende que é perniciosa, hostil e ingênua a iniciativa de empacotar os estudantes com rótulos de protagonistas juvenis sem que estes conquistem a assunção e o exercício da sua cidadania, tendo em vista que *a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana* (FREIRE, 1997, p. 114).

Só é capaz de transformar e “eticizar” o mundo aquele que se sabe presente e ativo nele, aquele que tem consciência de que seu movimento pelo mundo perpassa pelo seu reconhecimento enquanto cidadão, sujeito que faz História por meio de sonhos, realizações e decisões, aquele que não é presença neutra nesse espaço e que, abnegando o pensamento ingênuo, enxerga os obstáculos e se põe a superá-los.

Dessa forma,

A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p. 33)

Em meio às considerações feitas até aqui, é pertinente atentar ao risco do uso do protagonismo juvenil enquanto projeto conservador e ajustador de jovens-problemas, incapazes e acríticos, que ainda não têm competência sociopolítica e cultural suficientes para o aporte da cidadania e devem se dispor à conquista de seu passaporte para a domesticação neoliberal, que visa a formação de mão de obra ainda não utilizada – mas sempre idealizada, tornando-a cada vez mais especializada para a sociedade industrial e, como consequência, a garantia da ordem, do progresso e da modernidade.

Esse jovem-problema, por meio da formação protagonista ofertada pelo Estado, tornar-se-á o jovem-solução *responsável por mudar a sociedade, por prover sua adaptação ao novo mundo do trabalho, responsável por si e pelos tantos problemas sociais expressados no cotidiano atual* (PEREIRA, 2009, p. 31).

Em uma análise crítica sobre tal, complementa Ferretti (2004), essa percepção transfere para o âmbito da sociedade civil os encargos que cabem ao Estado, tendo em vista os direitos subjetivos dos cidadãos.

Além disso, transfere para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, em especial para os que fazem parte dos setores empobrecidos, a responsabilidade de, conforme o conceito de resiliência, contribuir para superação da adversidade. Um exemplo atualmente muito visível, relativo à perversidade da ênfase nesse tipo de protagonismo, diz respeito aos processos de inserção e manutenção no mercado de trabalho, quando a responsabilidade é deslocada para os indivíduos, embora se saiba que fatores de ordem macro e mesoeconômias contribuem decisivamente para essa situação de desemprego. (P. 418)

A esse respeito, não se trata de uma crítica desmedida ao protagonismo juvenil neoliberalista, mas sim de considerar a autonomia do indivíduo como conquista a ser efetivada e não a aquisição da cidadania - que preexiste, pois o indivíduo não nasce autônomo, mas se torna na medida em que se conscientiza de seu inacabamento e se humaniza.

Daí a exigência de se criticizar o entendimento sobre o protagonismo juvenil proposto pelo Estado na medida em que se negue a formação educacional de puro treinamento técnico-profissional para o trabalho, pois não se dicotomiza a *capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania* (FREIRE, 2000 p. 94)

Numa visão *pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo* (Idem), ou seja, esse tipo de educação visa o treinamento dos educandos para que estejam capacitados para o mundo do trabalho, algo que despolitiza a intenção da educação, assim, o que se necessita é tracionar a capacidade de

Ir mais além de comportamentos esperados, é contar com a curiosidade crítica do sujeito sem a qual a invenção e a reinvenção das coisas se dificultam. O de que necessitamos é o desafio à capacidade criadora e à curiosidade que nos caracterizam como seres humanos e não deixá-las entregues ou quase entregues a si mesmas. Pior ainda: dificultar o seu exercício ou atrofiá-las com uma prática educativa que as inibe. É neste sentido que o ideal para uma opção político-conservadora é a prática educativa, que “treinando” tanto quanto possível a curiosidade do educando no domínio técnico, ingenuíze ao máximo sua consciência quanto à sua forma de estar sendo na polis. Eficácia técnica, ineficácia cidadã. Eficácia técnica e ineficácia cidadã a serviço da minoria dominante. (Ibidem, p. 94-95)

Por esta razão é que o exercício da cidadania responsável perpassa pela tomada de consciência crítica de responsabilidade social e política, enquanto sociedade civil, *não para substituir as tarefas do Estado, deixando-o dormir em paz, mas sim para que os sujeitos aprendam a se organizar e se mobilizar com objetivo de fiscalizar o cumprimento ou o não cumprimento, por parte do Estado, dos seus deveres constitucionais, que nos levará a bom termo no enfrentamento deste problema* (FREIRE, 1997, p. 14-15).

Do contrário a cidadania torna-se uma invenção política da nossa sociedade que, discriminatória, exclui o povo do exercício pleno da cidadania por não usufruírem dela como

Direito pacífico e reconhecido. Dessa forma, a cidadania é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia. A cidadania não chega por acaso: é uma construção coque, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma cochicação da cidadania e para ela. (Idem, p. 119)

Por conseguinte, mostra-se urgente desvelar todo o tipo de visão protagonista que admite o significado unívoco para categorias tão plurais como participação e autonomia, pois:

É importante considerar que participação implica poder de decisão e que essa é uma condição para se conquistar, cada vez mais, níveis de autonomia. Algumas vezes, a propósito da participação dos educandos, [...] se questiona o fato de que grupos de educandos ainda não sabem ou não estão prontos para participar. No entanto, como nos lembra Freire, é na prática da participação que se aprende a participar. (SAUL & SAUL, 2013, p. 114)

O ideal seria que se concebesse o vozear da juventude não como eco, mas como fala apreciada com a escuta atenta e respeitosa nos processos de decisão, seria legítimo que se conclamasse os jovens para os debates e efetiva participação nos processos de decisão, decisão não somente de seu futuro, mas também sobre a sua condição cidadã e discente.

Outra crítica pertinente a ser feita nesse trabalho é acerca das disciplinas eletivas, contempladas nas diretrizes do Programa Escola de Ensino Integral a partir da Parte Diversificada proposta pelo artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As Eletivas fornecem diretrizes que visam pensar a formação de uma cidadania democrática aplicadas pelos currículos contemplando a formação do ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da Unesco, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a ser (SEE-SP 2012).

Para promover o processo de diversificação dos conteúdos, é considerada a interdisciplinaridade como eixo metodológico das atividades desenvolvidas nos temas explorados das diferentes áreas de conhecimentos.

A diversificação das experiências escolares, como está no Programa de Ensino Integral da SEE-SP, oferece um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Esse espaço propicia diferentes desenvolvimentos da comunicação e expressão de ideias, usos de diferentes linguagens nas produções artísticas e culturais.

Esse processo de interação nos diversos segmentos do Programa consiste em promover o educando na formação de seu próprio currículo e no desenvolvimento de projetos de seu próprio interesse relacionados aos seus Projetos de Vida ou da comunidade que pertencem.

A formação das eletivas e da sua organização para o desenvolvimento semanal com os alunos nas escolas de Ensino Integral são propostas e elaboradas semestralmente por no mínimo dois professores de diferentes áreas. **O tema é escolhido pelos professores**, como afirmam as Diretrizes do Programa: *O tema é de livre escolha dos professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum* (SEE, 2012, p. 29).

Os professores apresentam uma ementa com um plano de trabalho e essas são apresentadas aos alunos para que eles escolham a eletiva que desejam cursar.

Como forma de incentivo para as trocas de experiências, as eletivas podem agrupar alunos de séries diferentes, assim, no ensino fundamental podem integrar alunos dos 6^{os} e 7^{os} anos e dos 8^{os} aos 9^o anos, já no ensino médio podem agrupar todas as séries.

As eletivas são expostas em eventos ao final do semestre nas chamadas culminâncias, para que a comunidade possa conhecer melhor o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados, ou seja, segundo as Diretrizes, *as eletivas devem ser planejadas de modo a culminar com a realização de um produto ou evento a ser apresentado para toda a escola* (Idem, p. 30).

Tendo em vista o objetivo das eletivas e seu processo de elaboração pelos professores, não fica evidente a intenção de formar os alunos a partir da construção de seu próprio currículo, tampouco a preocupação da SEE-SP com o processo democrático da elaboração das eletivas.

Dessa forma, torna-se difícil afirmar que o Programa de Ensino Integral pretende formar alunos para o exercício da cidadania democrática se eles não participam das propostas e da elaboração das eletivas com os professores.

Se o objetivo das eletivas tem um caráter relevante em aprofundar a base nacional comum no enriquecimento, na ampliação, na diversificação de conteúdos, temas ou núcleo comum, como é apontado nas Diretrizes do Programa, a experiência do aluno deveria ser levada em conta sobretudo nas discussões para a formação das eletivas.

Ao se efetivar a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem no sentido da experiência educativa, avigora-se a autonomia discente enquanto atores sociais na construção de uma escola democrática.

A esse respeito, João Barroso (1997, p. 20 *apud* LIMA, 2002, p. 94) observa que

Não há 'autonomia da escola' sem o reconhecimento da 'autonomia dos indivíduos' que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa, ou seja, não existe uma 'autonomia' da escola em abstrato, fora da ação autônoma organizada dos seus membros.

Assim, organizar o momento para a interação entre alunos e professores no processo dialógico da elaboração das eletivas implica desafiar o contexto lógico das imposições tradicionais dos currículos oferecidos nas escolas.

Segundo Lourenço Filho (2002), a forma mais adequada de se obter resultados positivos num projeto educativo é que a proposta parta dos *próprios alunos, devidamente estimulados e coordenados pela ação educativa da escola* (p. 308) e que sua aplicação oportunize a globalização dos conhecimentos de maneira interdisciplinar, nessa perspectiva, a assertividade das eletivas requer a participação ativa discente, a promoção de debates cuja vivência de cada um venha à baila pela exposição de seus pensamentos.

Com efeito, as disciplinas eletivas se mostram como uma grande “brecha” curricular para o trabalho com temas geradores

Conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude [...] a representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época. (FREIRE, 2009, P. 107)

Essa premissa não se limita ao trabalho com temas atraentes aos alunos e ou à comunidade presente, já que

Temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer curiosidades ingênuas (Freire), recursos didáticos para melhor atrair a atenção dos alunos e, muitas vezes, de forma sub-reptícia, introduzir conteúdos pré-estabelecidos, a partir de critérios que desconsideram a realidade concreta dos alunos. [...] Dia das

Mães, Copa do Mundo, festa junina, embora na prática escolar sejam usualmente tratados como temas geradores, na perspectiva freireana não o são. (VIANA, 2011, p.40 apud SILVA, 2004, p. 162).

Como consequência, as eletivas não deveriam restringir-se às temáticas de gosto e domínio técnico-científico docente, mas, substancialmente, por meio do diálogo, temas geradores deveriam vir à tona, assim

As visões mágicas, fatalistas e ingênuas expressas pelos indivíduos surgem como alicerce para a busca e delimitação dos temas geradores, que são elementos de estudo escolhidos, na etapa de investigação. Essa escolha se dá por meio das significações, dos conflitos, das contradições e limites apresentados pela comunidade, que compõem as situações-limite vivenciadas, em sua realidade. Essas situações-limite correspondem à percepção reduzida de mundo que homens e mulheres têm, num dado momento histórico. Caracterizam-se por limites colocados frente à experiência existencial focalista, que não podem ser ultrapassados imediatamente. (Idem, pp.40-41)

Ou seja, as disciplinas eletivas deveriam contemplar os problemas vividos pela comunidade e/ou pelos alunos cujos entraves ideológicos passam despercebidos, dificultando a superação. Numa perspectiva problematizadora de educação, dialogicamente os problemas são reflexionados criticamente em busca do desvelamento da realidade.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentado ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2009, p.97).

Professando Freire, a gestão democrática na escola Ayres de Moura se faz sobre a premissa de uma educação verdadeiramente libertadora, coerente e significativa, uma educação que forma sujeitos participantes e autônomos por meio da ação dialógica.

No próximo capítulo discorre-se sobre o conceito de Gestão Democrática a partir do referencial freireano como aporte para o anúncio de uma nova possibilidade de governança democrática, cujas ações político-participativas estão delineadas no capítulo terceiro desta pesquisa.

CAPÍTULO II: A Gestão Democrática Escolar em Foco: Teorias e Posicionamentos

Não há democracia de pensamento único. O pensamento único não é democrático.

(Lourdes Marcelino Machado)

O objetivo desse capítulo é conceituar a Gestão Democrática e destacar as implicações desse conceito no referencial freireano, assim como discorrer sobre como esse conceito aparece nas diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), consolidada na nova Política Educacional do Estado de São Paulo, com ações e prioridades no Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011 e, finalmente, discutir sobre as convergências e divergências entre o conceito freireano de gestão democrática e aquele apresentado no Programa Escola de Ensino Integral.

2.1. Por que falar em Gestão Democrática no Espaço Escolar?

Falar em Gestão Democrática, antes de qualquer coisa, requer reconhecê-la como um preceito constitucional e não apenas como uma intenção ou iniciativa isolada, uma ação inovadora circunscrita ao universo escolar e aos aspectos técnicos-pedagógicos.

Cabe lembrar que a Constituição Federal de 1988, que tracionou o processo de redemocratização da sociedade brasileira, promulgada no período de abertura política, em seu parágrafo único do artigo primeiro, institui a cláusula pétrea que *todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente*.

Portanto, a partir desse período, a nova ordem jurídica e política no Brasil se pauta na democracia representativa indireta e participativa direta, que legitima a participação popular e social como condição intrínseca à democracia, ou seja, a democratização da própria sociedade consolida a tendência da democratização da escola pública.

Dessa forma, no que se refere à educação pública, a Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 206, propugna o Inciso VI a *gestão democrática do ensino público na forma da lei* como um dos seus princípios do ensino, princípio este que, apesar de abranger os *sistemas de ensino propriamente públicos, se justifica como tal, com maior razão, porque a educação escolar é um direito próprio de um serviço público por excelência*. Então, *mesmo que legalmente não atinja o setor privado, o caráter ético e axiológico da democracia paira sobre todas as instituições escolares* (CURY, 2005, p. 16).

Tendo em vista essas determinações, o Estado, como dever, assume o papel de perpetrar a educação escolar enquanto pública *a fim de que cada indivíduo possa se autogovernar como ente dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais* (Idem, p. 17).

A gestão escolar democrática é um princípio retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), por meio do Artigo 3º, item VIII, que reafirma a participação das *famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola e acentua a autonomia pedagógica e a elaboração do Projeto Político Pedagógico em articulação com as famílias e a comunidade* (Artigo 12, item VI e de 12 a 15)¹⁵.

Assim, a Constituição e a LDB fundam novos alicerces e estratégias para a coordenação e a gestão dos sistemas de ensino e para as práticas diárias da escola.

¹⁵ Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

LDB Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da *gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*

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

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Dadas essas condições históricas, a busca por repensar uma nova escola, a escola de qualidade que se deseja, pressupõe planejá-la de maneira adequada às concepções, expectativas e desígnios sociopolíticos, culturais e ao perfil da população que a frequenta, no sentido de resgatá-la em seu valor cultural e social.

Ou seja, se a educação no Brasil, sobretudo a educação pública, foi antes estabelecida a partir de bases conceituais que atendem à formação para submissão, respeito às ordens e pelas regras impostas, consolidada como *um dos desaguadouros do intencional apartheid social implementado pelas elites econômicas* (CORTELLA, 2008, p. 13)¹⁶, ante a abertura democrática se exprime um grande desafio: mudar a estrutura da educação para um novo modelo pedagógico e gestor numa perspectiva democrática.

Para que isso se torne possível, como bem alerta Freire (2001), os indivíduos devem ter consciência de seu ser e se envolverem totalmente no comando da “coisa” pública, em busca da reorganização das estruturas sociais e econômicas, descortinando ideologias, já que *[...] numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas* (P. 30):

[...] A prática educativa cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas. Em última análise, precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade; que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. Só assim podemos cobrar de todos o respeito também às carteiras escolares, às paredes da escola, às suas portas. Só assim podemos falar de princípios, de valores. O ético está muito ligado ao estético. (Idem, p. 34)

¹⁶ Aqui Mario Sergio Cortella refere-se ao modelo político e econômico implantado a partir de 1964, que privilegiou a organização de condições para a produção capitalista industrial e, assim, o poder político central (atendendo aos interesses das elites) direcionou os investimentos públicos para grandes obras de infraestrutura: estradas, hidrelétricas, meios de comunicação etc., o que levou o Brasil a um brutal endividamento e reduziu drasticamente o investimento em setores sociais, principalmente na educação e na saúde. Nesse sentido, Cortella destaca as raízes específicas da crise na educação causada por aquele modelo econômico do regime militar pós-64, que direcionou *[...] os investimentos para a infraestrutura e, com a ausência de investimentos sociais, houve uma demanda explosiva na Educação, a depauperação do instrumental didático-pedagógico, a entrada de educadores sem a formação apropriada, a diminuição salarial, a imposição de um modelo de formação profissional e compulsória e centralização dos recursos orçamentários* (CORTELLA, 2005, p. 25).

Assim, o ser humano, em sua natureza criativa, deve tornar-se autor da sua história interagindo e transformando o meio em que vive. Cabe a ele discutir, refletir, pensar e encontrar soluções e intervenções para os seus problemas individuais e coletivos, o que avigora a gestão democrática como

[...] um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de democratizar a própria democracia. (CURY, 2005, p. 16)

Dessa maneira, a gestão democrática de uma escola deve pautar-se em alguns aspectos fundamentais: no amparo das leis; na premissa do exercício legítimo da autonomia e da democracia e no empoderamento da comunidade para avaliar, analisar e “fiscalizar” o serviço público dentro de um processo de consciência político-participativa, já que a lei por si só não muda a realidade, o que muda a realidade é a ação individual e coletiva.

Para que se desenvolva essa autonomia é preciso um trabalho empenhado no exercício dessa prática. Nesse sentido, espaços devem ser criados para que debates ocorram de uma forma dinâmica, compreendendo a escola como uma instituição que cumpre sua função no atendimento à comunidade e que se transforme num espaço de formação e assunção de sujeitos sócio-históricos. Sobre isto, Freire (2001) esclarece que *não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. [...] caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”*.

Nessa perspectiva é que devem pautar-se as reflexões em promoção do valor da democratização da educação. A referida democratização estabelece a participação de todos na construção de uma educação capaz de tracionar conceitos participativos nas decisões coletivas feitas por meio de discussões, reflexões, ações e intervenções em busca de soluções de problemas apresentados no processo educacional, sobretudo da gestão escolar como processo político.

2.2. Gestão Democrática Escolar: Conceituando a Práxis

A palavra Gestão tem sua origem no verbo latim *gestum, gerere, gessi, gero*, que significa executar, exercer, chamar a si, carregar, levar sobre si, gerar, ou seja, *trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente* (CURY, 2005, p. 14).

Sendo assim, se a palavra Gestão carrega em sua raiz etimológica o prefixo “ger”, que denota o ato de germinar ou nascer, ela convoca os sujeitos para a responsabilidade de assumir discussões e fazer brotar decisões coletivas, dentro de uma ação administrativa pautada nos princípios da comunicação pelo envolvimento e participação coletiva, ação substancialmente dialógica (Idem).

Na palavra Democracia, que segundo Marilena Chauí *é aquela forma da vida social que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver, porque a cada solução que encontra, reabre o seu próprio problema, qual seja, a questão da participação*, fica evidenciado o poder popular por meio da composição das palavras gregas *demos* (povo) e *krathós* (poder), que desemboca no significado etimológico de poder do povo, ou seja, *a democracia exige que a lei seja feita por aqueles que irão cumpri-la e que exprima seus direitos* (CHAUÍ, 2008, p. 69).

Dessa forma, a democracia viabiliza os meios para o acesso dos envolvidos aos processos decisórios, assim, a democracia *não é um fim em si mesma; é uma poderosa e indispensável ferramenta para a construção contínua da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada. Ela é a garantia do princípio da igualdade irrestrita entre todas e todos* (CORTELLA, 2005, p.146).

Essa democracia de que se fala não é a mesma discursada por muitos que a utilizam como meio enganoso de promover uma situação política favorável aos seus interesses e conquistas do poder por meio da dominação socioeconômica e cultural dos menos favorecidos, não é verborragia, *é que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática* (FREIRE, 1997, p. 91).

No que diz respeito à afirmação de Freire, na perspectiva de exercer o processo democrático na escola, o diretor deve atuar de forma coerente e consciente em suas práticas. O diretor não deve ser autoritário e precisa contemplar

conhecimentos teóricos pedagógicos com habilidades políticas/administrativas para atender a participação coletiva na unidade de ensino.

Ou seja, a participação da comunidade nas discussões, decisões, estruturação da escola pública concebendo a consolidação do sujeito no espaço, garantindo a efetivação da democracia, é algo fundamental para o desenvolvimento do processo político e pedagógico da escola.

Sobre isso, Veiga afirma que

[...] a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (1997, p.18)

Considerando a Gestão Democrática como uma exigência, um percurso a ser trilhado sob as vistas da inovação no cotidiano escolar e do avanço da administração progressista, deve-se ingerir a prática da democracia na concepção do espaço criado para promover a participação de todos, sem perder de vista os limites que possam dificultar (mas não impossibilitar) essa ação que edifique uma prática educativa que procura:

[...] inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode se mudado, transformado, reinventado. Devo concluir essa questão dizendo que os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. A nós educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar. (FREIRE, 2001, p. 30)

Assim, como afirma Paro (2006, p.25), *não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las*. Esse é o desafio para que essas práticas político-administrativas democráticas aconteçam de maneira favorável ao exercício das discussões e dos debates políticos e pedagógicos de maneira dialógica, dessa forma:

[...] se pode falar de uma “administração dialógica”, orientada para a discussão e a decisão democráticas, comprometida com o ensino e a aprendizagem da decisão através da prática de decisões, com uma pedagogia da autonomia enquanto pedagogia politizada, articulando profundamente política educativa e educação política, governo e administração escolares, autonomia e pedagogia, assim devolvendo centralidade educativo-pedagógica e político-administrativa à escola, como instância auto-organizada e locus de produção de políticas educacionais. Políticas educacionais que, tal como Freire nos ensina, exigem suporte organizacional e ação administrativa; tal como as práticas de administração e gestão escolares, seja a que nível for, não podem escapar à condição de práticas de política educacional. (LIMA, 2002, p. 102)

Nesse sentido, a prática do diálogo não é uma concessão, mas sim um processo de interação e respeito entre os sujeitos que buscam garantir e discutir sobre seus direitos na sociedade, haja vista *o diálogo e a discussão, enquanto bases indispensáveis à partilha e à construção coletiva do conhecimento (numa pedagogia da autonomia) revelam-se igualmente centrais à prática de uma administração escolar democrática* (LIMA, 2002, p. 102).

Tendo em vista esse desafio, é natural que os caminhos democráticos possibilitem a participação de todos nas soluções para os problemas apresentados, seja nas questões técnicas e administrativas, nas questões pedagógicas das práticas curriculares ou na vida em sociedade, pois não há *forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso* (FREIRE, 2001, p. 44).

Na escola, com suas respectivas características e demandas, é determinante o levantamento, a publicização e a problematização das situações a serem resolvidas junto à comunidade, para que ocorram as mudanças necessárias.

Para isso, uma construção coletiva e participativa exige propostas fundamentadas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as mudanças. É exatamente por conta dessa empreitada coletiva que Paulo Freire, à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo, tomou como meta *dar continuidade à administração por colegiados, procurando tornar realidade as ideias de representatividade e participação* (IDEM, p. 86).

Como bem afirma Cury (2005),

É neste sentido que a gestão democrática é um princípio constituinte dos Conselhos intraescolares como os Colegiados, o Conselho da

Escola, os Conselhos dos Professores e outras formas colegiadas de atuação.

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.

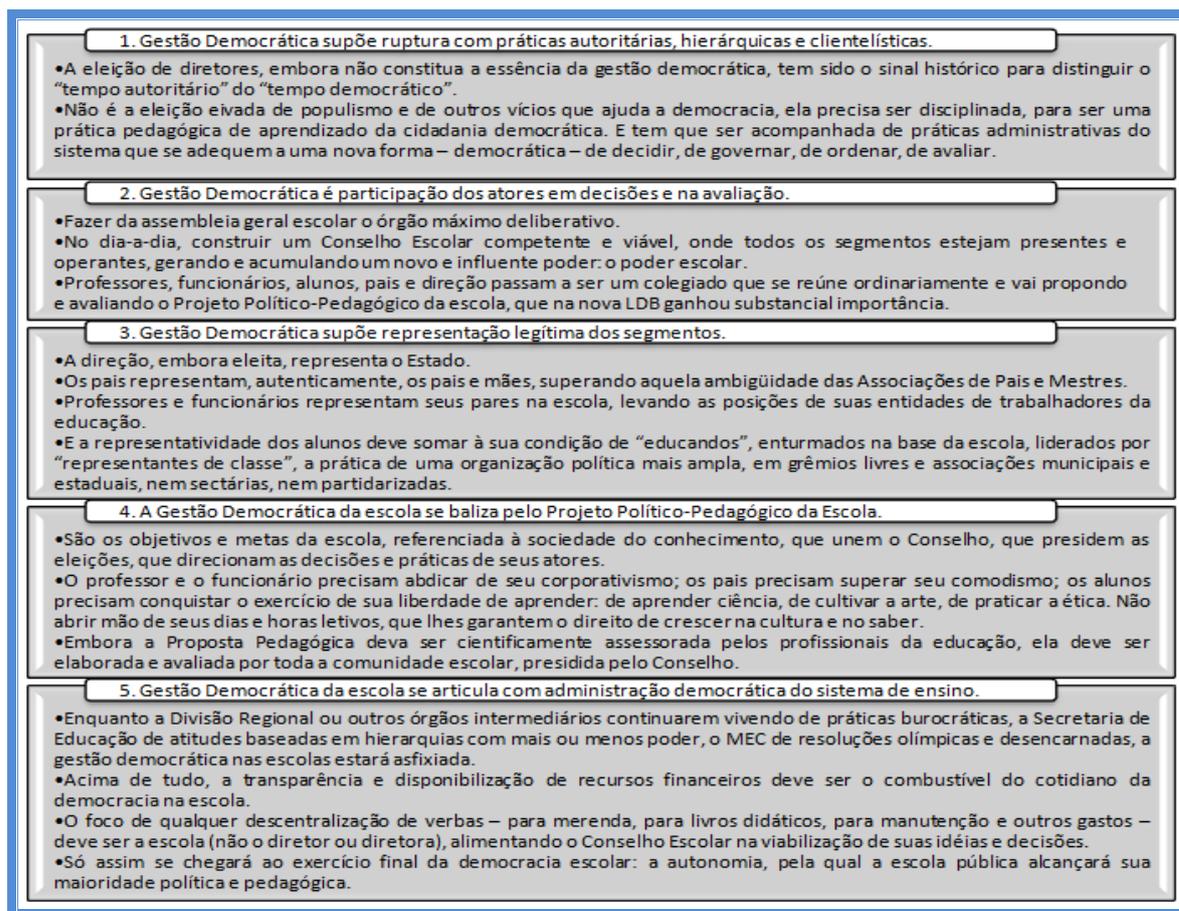
Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. (P. 18)

É o colegiado praticando o debate e superando as limitações por meio da execução concreta de propostas, sob as vistas de uma gestão de autoridade partilhada.

2.2.1. Instâncias Colegiadas: a Espinha Dorsal da Gestão Democrática

Entende-se por instâncias colegiadas as organizações compostas por representantes da comunidade escolar e local (Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil, entre outras) e têm por finalidade fazer funcionar a gestão democrática no ensino público, ou seja, fazer com que sejam pensadas e decididas coletivamente as propostas de caráter educacional.

Monlevade (2005), como se pode ver no esquema a seguir, enumera cinco princípios para a construção legal e existencial da democratização da gestão escolar:



Esquema 1: Os cinco princípios para a construção legal e existencial da democratização da gestão escolar segundo João Monlevade (2005, p. 29)

Para o autor, exercitar a gestão democrática no ensino público, levando com afincos esses princípios, permite a *distinção entre governos autoritários e governos populares, embora, em ambos, o cotidiano se faça nas relações que acontecem dentro da escola, entre professores, alunos, diretores, funcionários, pais, dentre outros atores* (MONLEVADE, 2005, p. 28).

Dessa forma, para que essas relações sejam estabelecidas entre a comunidade no espaço escolar é necessária a legitimação de um canal institucional que garanta e signifique a presença da população na escola, que é um espaço da comunidade e

[...] uma de suas funções é a organização e a formação da comunidade. Muitas vezes é o único espaço público de uma região. O projeto, portanto, deve incluir a participação dos pais. A escola é um espaço de todos: alunos, educadores (professores, especialistas, funcionários) e pais. Todos deviam, portanto, participar de sua gestão. (SME, 1992, apud LIMA, 2002, p. 61)

Nesse sentido, o Conselho de Escola¹⁷ se mostra como ponte para o acesso, a ocupação e a efetiva participação dos sujeitos nas decisões da unidade de ensino.

Segundo Paulo Freire (2001), o Conselho Escolar, também conhecido como Colegiado Escolar ou Conselho de Escola, reconhece o direito de voz dos educandos e professores e diminui o poder pessoal dos gestores, pois é um órgão de democratização e descentralização de poder que se coloca contrário à tradição autoritária da sociedade brasileira.

Instância deliberativa que propicia espaços de efetiva participação e de criação da identidade da escola, o Conselho, enquanto um instrumento de ação, não deve ser compreendido como mero órgão consultivo, mas sim deve ser concebido como instância promotora da participação popular, pela sua maturidade nos processos de discussões dos diferentes segmentos da escola, e exerce a função de um colegiado deliberativo com expressivo poder na escola e força de atuação.

Para que a legitimação desses Conselhos seja praticada é necessário que a direção estimule e promova situações para que haja maior participação da comunidade nas ações, nos processos decisórios, pois [...] *os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente* (FREIRE, 2001, p. 75).

Esse movimento se inicia quando o gestor assume uma postura “ensinante” e “aprendente” na medida em que se compromete a ensinar o povo a participar, já que [...] *é impossível ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia [...]* (FREIRE, 1986, p. 114).

Portanto, *essa participação popular não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática* (Ibidem) em busca da autonomia. Ou seja, um Conselho ou qualquer colegiado sem autonomia não tem razão de existir.

Sobre isto, Licínio Lima retoma as “regras consagradas” no *Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo* (RCEMSP)¹⁸, que regularmente que

¹⁷ Cabe aqui lembrar que a figura do conselho de escola foi criada durante a prefeitura de Mário Covas (1983-1985), pelo administrador Guiomar Namó de Mello, mas não foi implementada nesse período e, pior, foi suspensa no próximo mandato, com Jânio Quadros à frente do poder. Somente na gestão freireana, com Erundina prefeita, é que essa instância foi retomada e efetivamente colocada em prática. Maiores detalhes sobre isto em Paulo Freire, *A Educação na Cidade*, 2002, p. 59.

¹⁸ Secretaria Municipal de Educação. Balanço Geral da SME, Projeção Trienal. São Paulo, Município de São Paulo, 1992.

definiu o objetivo da educação pública do município com Paulo Freire encabeçando a Secretaria da Educação, estabelecendo, em seu artigo 8º, que *a gestão da Escola será desenvolvida de modo coletivo, sendo o Conselho de Escola a instância de elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento e do funcionamento da unidade Escola*” (LIMA, 2002, p. 60).

Desse modo, o Conselho de Escola é abertamente definido como *responsável pela direção da escola e pelas decisões que são tomadas* (SME, 1992, *apud* LIMA, 2002, p. 61).

Por meio da consultoria do Conselho de Escola, é preciso construir o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da unidade direcionando a construção de um novo modelo de escola democrática envolvendo a direção, os professores, os alunos, os pais e toda a comunidade escolar, consagrando assim a autonomia da escola

[...] para apresentar projetos pedagógicos que impliquem na reorganização do processo educativo, inclusive o quadro curricular mediante aprovação pelo Núcleo de Ação Educativa¹⁹, garantindo-se a análise e discussão do projeto com a equipa proponente. (Idem)

São documentos que retratam a identidade da escola e para isso devem ser analisados pelo Conselho de Escola e justificado pela participação de todos os envolvidos nessas atividades de mudanças, assim, *a gestão da escola será desenvolvida de modo coletivo, sendo o Conselho de Escola a instância de elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento e do funcionamento da unidade escolar* (SILVA, 2002, p. 26).

A Associação de Pais e Mestres (APM) é outra agremiação colegiada que, contrário ao que se pensa, não tem o caráter somente de discutir ou controlar as verbas para investimento pedagógico.

Apesar de ter surgido na década de 30 em caráter facultativo, num período ditatorial em que se consolidou o Estado Novo, mais tarde, na década de 60, a primeira LDB brasileira (4024/61), em seu Artigo 115, contou com a recomendação da criação desse órgão, pois, segundo a lei, a escola deveria estimular a formação de Associações de Pais e Mestres.

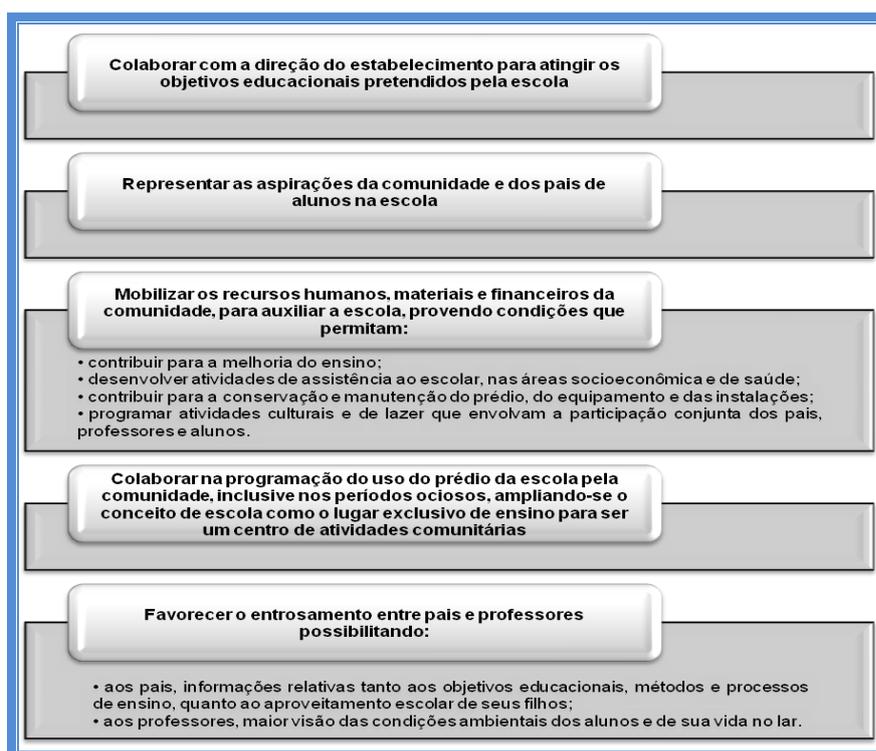
¹⁹ NAE

A partir da década de 1970, durante o regime militar, a criação das Associações de Pais e Mestres tornaram-se compulsórias mediante a criação da lei 5692/71, período em que a presença dos pais na escola foi considerada “importante” – pensando principalmente no caráter regulatório do regime autoritário –, que regulamentou e tornou obrigatória a criação de alguns canais pautados por regras burocráticas e estabelecendo uma condição de *cidadania sob controle*. Nesse sentido, a intenção de manter o domínio ficou explícita por parte do Estado, com vistas à manutenção do autoritarismo *político e cultural de setores desprivilegiados da sociedade* (SPOSITO, 1990, p. 53).

Entre o período ditatorial e a abertura democrática, as APM sofreram diversas mudanças estatutárias até desembocar no Manual de Utilização dos Recursos do Convênio FDE-APM, que define a APM como

[...] uma instituição auxiliar da escola, criada com a finalidade de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. [...] uma associação civil, sem fins lucrativos, caráter político, racial ou religioso, de natureza social e educativa (SEE-SP, 2010, p. 07).

Dessa forma, os principais objetivos da APM estão organizados no esquema a seguir (SEE-SP 2010, p. 07):



Esquema 2: Os principais objetivos da Associação de Pais e Mestres (APM).

Portanto, as APM são uma das referências primordiais da presença das famílias no contexto escolar. Quando convidadas e estimuladas a participar das discussões para busca das soluções dos problemas, as famílias se sentem importantes em suas convicções políticas no exercício de sua cidadania.

Segundo Paro, *uma sociedade democrática para se desenvolver e fortalecer politicamente, a fim de solucionar os seus problemas, necessita contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos* (2000, p.15).

O Conselho de Classe como uma instância colegiada avaliativa é um desafio estratégico no interior da escola, pois é um processo que exige uma tramitação e conexão entre os docentes e alunos na reflexão das atividades pedagógicas e sistema de avaliação. Esse conceito de relacionamento parte da viabilização da direção para que ocorra de forma democrática e plausível a posição representativa dos alunos pelas buscas da melhoria do ensino.

Esse órgão colegiado foi legitimado por meio do parecer CEE nº 67/98 – CEF/CEM do Estado de São Paulo, cujo Artigo 21 estabelece que *os conselhos de classe e série serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade.*

Dalben (2004) define Conselho de Classe como

[...] um órgão colegiado, presente na organização escolar, em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos. (p. 31)

No entanto, essa instância não deve restringir-se à avaliação de desempenho dos alunos, a pragmática decisão sobre quem será reprovado ou aprovado. Os Conselhos de Classe devem incluir em sua “sessão” a avaliação do trabalho docente e da própria proposta pedagógica da escola, possibilitando proposições e encaminhamentos posteriores.

Sobre a avaliação educativa, Paro (2001) observa que esta deve ser significativa e primar pela melhoria da qualidade do ensino, haja vista:

[...] a razão de ser da avaliação educativa não é a classificação ou a retenção de alunos, mas a identificação do estágio de compreensão e assimilação do saber pelo educando, junto com as dificuldades que este encontra, bem como os fatores que determinam tais dificuldades com vista à adoção de medidas corretivas de ação. (PARO, 2001, p. 40).

É nesse sentido que Cruz (1995) aborda o conselho de classe dentro de um conceito indissociável do conceito de avaliação, pois é o *momento de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógico-educativa feita pelos professores e alunos (em momentos distintos, às vezes) à luz do Marco Operativo da Escola* (P. 117).

Dessa forma, o Conselho de Classe traduz-se num momento de avaliação diagnóstica do trabalho conjunto, assim como se revela como elemento que deve subsidiar as ações e o Projeto Político Pedagógico, sem perder de vista os objetivos a serem alcançados. É, portanto, um período destinado à reflexão coletiva sobre a ação pedagógica e seus resultados na vida escolar.

Em relação ao Grêmios Estudantil, outra instância sumariamente importante do colegiado escolar, pode-se considerar que seja a parte colegiada mais desafiadora da construção de uma cidadania ativa e participativa.

Sua volta se dá durante o processo já avançado de abertura política brasileira, em que o então Presidente da República José Sarney, pressionado pelo congresso, em 4 de novembro de 1985, sancionou a Lei 7.398 (Lei do Grêmios Livre), uma iniciativa do Deputado Aldo Arantes para atender a reivindicação da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

O referido código veio permitir a formação de grêmios livres de maneira a assegurar que essa organização colegiada pudesse atuar nos meandros da lei e não mais da forma ilegal ou clandestina como foi durante a resistência estudantil ao Regime Militar.

A legitimidade dessa atuação foi reiterada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo inciso IV do artigo nº 53 da Lei Nº 8.069 de julho de 1990, dá *direito de organização e participação em entidades estudantis* (BRASIL, 1990) e reafirmada na LDB, que garante a Gestão Democrática na escola pública com a organização de instâncias colegiadas na escola (BRASIL, 1996).

Dessa forma, essa organização estudantil convoca os jovens a desenvolverem ações coletivas na escola, com vistas à experimentação da sua representatividade nas decisões escolares, assim como contribuir para ressignificar

a qualidade da educação acima de tudo, como permite aos jovens reconhecer sua competência de organização e transformação da escola por meio da ciência, da atuação política crítica, da informação e da cultura.

O Grêmio, *instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula*, é o espaço apropriado para a aprendizagem do *por que, para quê, como e com quem* na participação social, sendo o local de desenvolvimento da consciência crítica que permite refletir sobre os erros e acertos nas relações sociais, políticas, educacionais e de poder que se estabelecem dentro das escolas. É experimentando o uso da voz e da vez e a respeitar os outros que se efetiva a participação, sendo condição necessária ao processo de democracia (VEIGA, 1997, p. 113).

Todo esse processo não acontece sem os conflitos necessários ao crescimento de todos os envolvidos no universo escolar, enfrentam-se resistências dos professores, funcionários, diretores, pais etc., é nessa medida de forças entre todos os integrantes da escola que se abrem as portas para o diálogo que permite *pensar a escola como mais um dentre os espaços propícios à constituição de sujeitos que tentam compreender sua presença no mundo e buscam construir projetos em condições desafiadoras e adversas impostas pela sociedade atual* (SPOSITO, 2000, p.90).

Dessa forma, os alunos não são meramente espectadores dos conteúdos oferecidos no currículo escolar, a escola deve proporcionar situações que os tornem autônomos em suas ações e identifiquem seus valores no processo do exercício de sua cidadania.

Sobre isto, Veiga (1997) esclarece que:

O Grêmio é autônomo, isto não significa que seja independente! Muitas pessoas confundem autonomia com independência, elas não são sinônimas. Em busca desta autonomia, Veiga (1998, p.123) esclarece que: É preciso que cada grêmio construa sua própria identidade. Uma característica que nos chama a atenção é o aspecto relacionado à importância do intercâmbio entre as diferentes organizações estudantis de várias escolas. Essa troca de conhecimento, experiências e sugestões favorece a participação do aluno na construção do projeto político-pedagógico da escola. É importante lembrar que o grêmio é o reflexo dos alunos, pois os representa e serve de elo de ligação com a direção e a equipe técnica da escola e a comunidade onde está inserida a instituição educativa. (P.123)

A evidência de sua participação na construção do Projeto Político-Pedagógico está presente na atuação de todos os alunos quando estão inseridos na organização de vários eventos envolvendo a escola e a comunidade. Esses eventos, como viagens, produção de jornais e revistas, debates políticos, jogos e outros, demonstram um comprometimento das ações coletivas presentes nos ensejos da inovação e perspectivas de mudanças, tornando uma escola mais eficiente e justa, pois:

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar esse tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. (FREIRE, 1991, p. 75)

Quando a representação ativa do colegiado está presente nas ações escolares é possível observar uma mudança radical nas mentalidades antes oprimidas e assegurar que são sujeitos históricos responsáveis pelas transformações sociais.

Aqui se ressalta a importância do professor que deve trabalhar para garantir o caráter dialético dessa relação entre escola e aluno. Para que isso ocorra, faz-se necessária a conscientização sobre a seriedade de seu trabalho frente à prática educativa e política dos educandos, pensando na formação destes para o exercício de sua cidadania.

Portanto, diante da realidade da educação brasileira e sua eminência no mundo globalizado, se torna cada vez mais exigente a transformação das políticas públicas educacionais. A busca por uma sociedade valorizada e respeitada demanda de uma concepção da ética e valores dos sujeitos envolvidos nessa estrutura.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, não se pode deixar de ressaltar essa responsabilidade do professor na formação discente crítica e participativa. Esse corpo docente chamado por Freire de “educadores progressistas” tem como tarefa desocultar a verdade e, *cabe a estes, armados de clareza e decisão política,*

de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias não se deixarem intimidar. (2003, p.100)

Trabalhar a conscientização na formação de jovens autônomos, solidários e competentes para enfrentar essa sociedade dinâmica e de exclusão é o mesmo que enfrentar diversas alternativas para a resolução de problemas que os desafiam.

Para que se mantenha em ação, a gestão democrática não deve ser discursada, mas sim incorporada às novas práticas de enfrentamento de desafios na construção de um modelo democrático que envolva todos os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, para que estes se tornem comprometidos com a autonomia e emancipação dos atores de sua própria história.

Por isso é que se deve voltar atenção para a formalização de uma escola capaz de desenvolver uma Gestão Democrática viabilizando todos os processos de participação dos envolvidos no exercício da construção da cidadania.

Isso se faz necessário quando a superação do responsável pela escola deixa de ser hierárquico e autoritário. Essa superação demanda uma consciência no sentido de estabelecer uma inter-relação nos sujeitos do processo educativo. Para isso é necessário garantir a participação e as tomadas de decisões do coletivo e também a melhoria de gerenciamento e a qualidade de ensino (ANTUNES, 2002).

A escola deve atender os interesses da população oferecendo um ensino de qualidade e garantindo a formação de um cidadão ativo e participativo capaz de questionar e intervir nas ações do governo, fiscalizando e avaliando suas ações.

2.3. A Gestão Democrática nas Diretrizes das Escolas de Ensino Integral na SEE-SP

O Modelo de Gestão do Programa de Ensino integral – cuja concepção de educação integral contida em suas Diretrizes *evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação* (SEE-SP, 2012, p. 8) –, articula as ações educativas desenvolvidas na escola e visa consolidar ações que permitam o acompanhamento e monitoramento do trabalho escolar, que deve estar integrado ao seu Modelo Pedagógico. Entre as ações estão os planos de formação para a equipe

escolar, com a finalidade de organizar-se numa gestão integrada, seja ela individualmente ou coletivamente.

Com o objetivo de *difundir, na rede de ensino do Estado de São Paulo, modelos de gestão escolar voltados para melhoria dos resultados educacionais*, o Estado destaca várias iniciativas consideradas significativas ao longo dos últimos anos, tais como o *Progestão*; o *Prêmio Gestão*; os *Planos de Gestão e Ação quadrienais elaborados pelas Diretorias de Ensino e pelas Escolas* e nesta administração os *trabalhos dos Grupos de Referência* e o *Plano de Ação Participativo das Escolas*.

A essas iniciativas atribuem-se prerrogativas contributivas *para a construção de um processo democrático, descentralizado e sistemático da gestão escolar nas escolas da rede pública* (SEE-SP, 2012, p. 6).

Assim, com o intuito de justificar a implementação do Programa sob as vistas da democracia, a SEE-SP publicou as Orientações para Adesão ao Programa Ensino Integral, uma espécie de manual que direcionaria o processo de adesão e efetivação do ensino integral nas unidades escolares:

De posse das Diretrizes do Programa e das orientações providas da Pasta, o Diretor de Escola da unidade indicada convida a equipe e a comunidade escolar a conhecer o programa e transmite as informações recebidas para, posteriormente, convocar o Conselho de Escola para a decisão formal de adesão. É importante que o Diretor de Escola proceda ao registro de todas as reuniões, com controle de frequência, identificação e assinatura dos presentes. (SEE-SP, p. 2, s/d)

Dessa forma, a partir dessa iniciativa, o Estado legitima a participação da comunidade nas decisões, destacando a relevância dos Conselhos de Escola como instância colegiada de natureza consultiva e deliberativa, em consonância com os princípios da gestão democrática no ensino público previstos na Constituição Federal, LDB etc.

No entanto, um dos princípios que alimentam o Modelo de Gestão é o da análise de indicadores que determina caminhos perseguidos com a equipe para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Esse processo de revisão ocorre de forma periódica para o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

A Tecnologia de Gestão Educacional²⁰ se estrutura em duas fases: em primeiro lugar estabelece os princípios e conceitos do Modelo de Gestão para a construção dos Planos de Ação das escolas tendo como perspectiva orientar o planejamento, em seguida apresenta a orientação para a elaboração e execução dos Programas de Ação de cada profissional.

Na elaboração do Plano de Ação é fundamental o reconhecimento da identidade da escola pela comunidade escolar²¹, o que garante a coesão das ações a partir da ciência da missão, visão do futuro, valores e premissas, para que se cumpram os objetivos do Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação.

Segundo Dornelas (2007), a missão definida é

a razão de ser da escola; o seu propósito e o que ela faz. Deve ser curta, clara, concisa e interessante, podendo-se, ainda, destacar suas atividades e seu raio de abrangência, enfatizando atividades que ela desempenha e que a diferenciam das demais, podendo-se, também, incluir as principais conquistas para o curto prazo. (Apud SEE-SP, 2012).

Portanto, *na definição de seus objetivos a Escola de Ensino Integral deverá considerar os valores (gestão democrática e inovação), as necessidades de seu contexto e as premissas do modelo de gestão (Idem, p. 41)*, assim, no Plano de Ação são estabelecidas as prioridades, metas, indicadores de resultados, os responsáveis, prazos e as estratégias para alcançar a qualidade de ensino esperada.

Segundo o Modelo Pedagógico do Programa, aquele em que a gestão deve estar pautada, quatro princípios educativos do Programa orientam a constituição de suas metodologias: A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo juvenil:

²⁰ In: Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação-Modelo de Gestão-Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), 2005 (Apud SEE-SP, 2012, p.34).

²¹ Nesse documento entende-se por comunidade escolar *os segmentos compostos pelos educadores (professores, coordenadores, diretor, vice-diretor e supervisor de ensino), funcionários administrativos, alunos, pais, representantes da comunidade e parceiros. (SEE-SP, 2012, p. 35)*

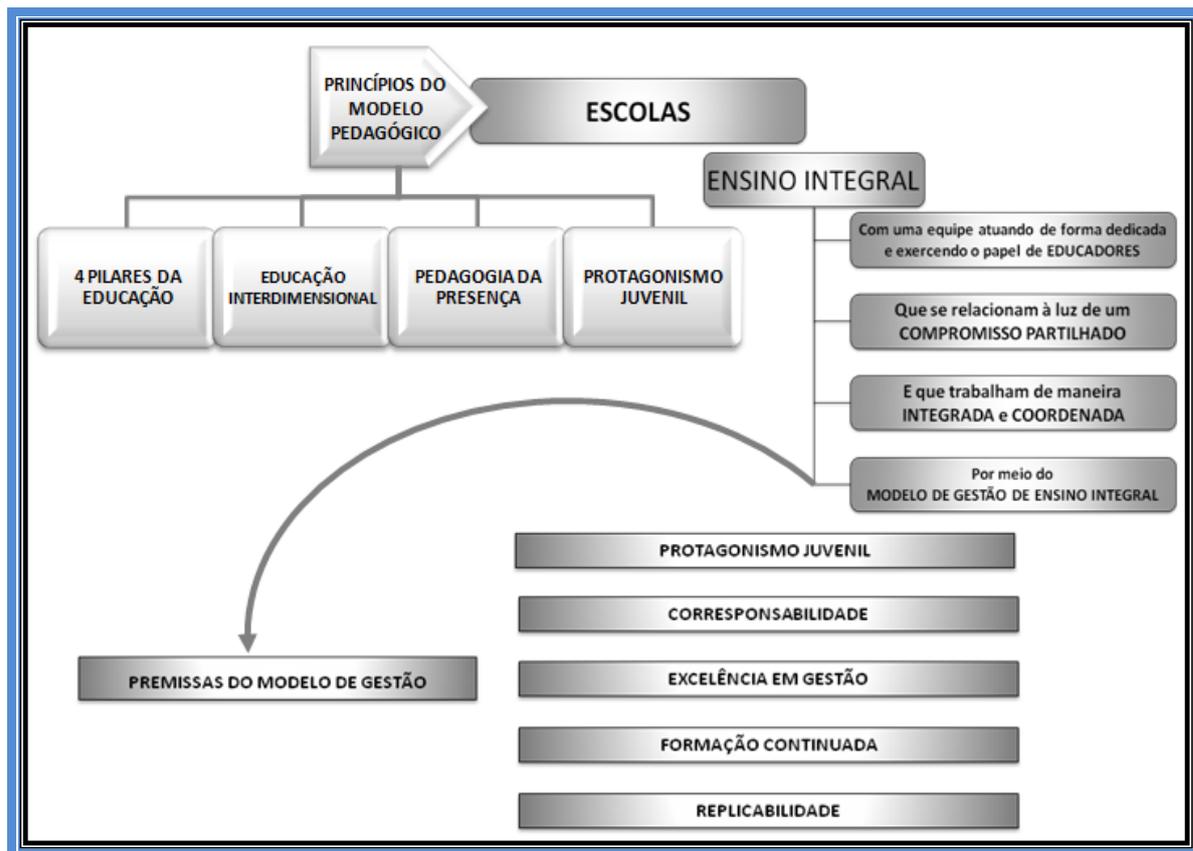


Figura 10: O Modelo Pedagógico do Programa

Como se pode ver no esquema acima, a operacionalização do modelo pedagógico se fundamenta no currículo integralizado com matriz curricular flexível²² e aulas/atividades complementares com a presença contínua dos alunos, professores e equipe gestora em todo contexto escolar.

A educação pelo modelo pedagógico deve garantir a formação da excelência acadêmica do aluno, sendo tratado como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

O Plano de Ação tem caráter processual entendido no ciclo PDCA (*Plan/DO/Check/Act*) que visa buscar resultados eficazes nos processos de planejamento, execução, acompanhamento e ajuste.

As bases da formulação do Modelo estão amparadas na visão de ser humano e de sociedade que emana Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e do artigo 3º da Constituição Federal.

As Diretrizes do Programa Ensino Integral resumem os princípios educativos do modelo:

²² Ver a matriz curricular em anexo I.

O **Protagonismo Juvenil** é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O **Projeto de Vida** é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; **Disciplinas Eletivas** é estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; **Acolhimento** é a estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho; **avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais** em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização **da excelência acadêmica**. (Parte III, Programa Educação Compromisso com São Paulo, 2012, p.14)

Dessa forma, segundo as diretrizes do Programa, a Escola de Ensino Integral deve voltar-se ao alcance de resultados das aprendizagens de seus alunos contemplando as suas diversas dimensões, *utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, o que implica em buscar a realização de mais uma premissa, ou seja, a **Excelência em Gestão*** (SEE-SP, 2012, p. 38).

No Estado de São Paulo os dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), órgão que mede as avaliações externas aplicadas em cada unidade de ensino em suas proficiências na base de língua portuguesa e matemática, são a base para a justificativa da imaturidade na aprendizagem dos educandos.

Dessa maneira, segundo a SEE-SP, tornou-se preocupante a situação apresentada no Brasil no que diz respeito à educação e à qualidade de ensino, pois os aspectos apresentados nos resultados negativos do conhecimento escolar dos estudantes se mostraram alarmantes, sendo de suma responsabilidade social pensar uma mudança para a alteração dessa situação educacional vivida no país e buscar soluções cabíveis na interação da construção do conhecimento e na qualidade de ensino.

Com base nesse argumento, o Estado alerta para a corresponsabilidade firmada nas últimas décadas, desde o compromisso assumido na Carta Constitucional de 1988, na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Dentro dessa premissa, fica claro que o fortalecimento do processo educacional esteja focado no aprimoramento das ações para que as urgências prementes sejam compartilhadas por todos no espaço escolar.

Nesse ínterim, esse aprimoramento possibilita novas atitudes para uma nova convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO e incluídos no projeto educacional do governo: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Esse é o novo desafio da Educação Paulista, que nos últimos anos, passou da universalização da Educação Básica, etapa praticamente vencida, para a construção de uma escola de qualidade, em que os alunos, sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o desenvolvimento pessoal e coletivo na perspectiva democrática. (SEE-SP, 2012, p. 9)

Assim, o Estado assume o compromisso de implantar

política educacional que redefine o papel da escola, concebendo-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda sua população estudantil. Para isso, propõe novas ações que contribuem para a inclusão social de adolescentes e jovens, possibilitando sua plena formação como cidadãos. (Idem)

Nessa linha, os alunos precisam passar a serem corresponsáveis por sua formação e, a partir do conhecimento de suas realidades, presume-se que saibam reivindicar seus direitos, tornando-se personagens principais da construção de uma sociedade justa, tal como afirma Costa (2000, p.7), quando ressalta que

no âmbito da educação, protagonismo juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

O exemplo disso destaca-se no Grêmio Estudantil como entidade representativa e participativa que dá oportunidades aos alunos na conquista da autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia.

Nas Escolas de Ensino integral, fixa-se a importância do Clube Juvenil como parte do colegiado na escola, significando um espaço para a prática do aluno

protagonista na escola. Para que ocorra esse movimento é preciso que alunos interessados organizem clubes com eventos diferenciados apontando metas a serem atingidas. Esses clubes devem ser estimulados e apoiados pelos professores e equipe gestora, e a interferência nos mesmos pode ocorrer de acordo com o grau de maturidade apresentados por eles na formação do clube.

Os clubes juvenis são entidades autônomas representativas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais e coexistem com o Grêmio.

2.4. A Gestão Democrática freireana e o contraponto com as Diretrizes das Escolas de Ensino Integral na SEE-SP

Sem deixar de reconhecer que a administração educativa das escolas em São Paulo não tenha sido – e continua não sendo – tarefa fácil, Paulo Freire propôs uma ação administrativa marcada pelo objetivo de

[...] democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém, buscando uma substantividade democrática. (GADOTTI & TORRES, in FREIRE, 2001, p. 14)

Portanto, o modelo político-pedagógico concatenado por Paulo Freire inspirou-se na premissa de tornar a escola pública popular e democrática, uma escola que rompe com a lógica de competência exclusiva da elite para tornar-se *um centro irradiador de cultura popular (Idem, p. 16)*.

Sobre a escola pública popular, Freire (2005) mostra a valorização do sujeito ativo na construção da sua própria história, discutindo, interagindo, intervindo e aprendendo a exercer sua cidadania. Assim, define a concepção de Educação Popular como:

[...] esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito (2005, p.19).

Assim, a qualidade da escola deve

[...] ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura (Ibidem, pp. 15-16).

Nesse sentido, não basta tomar as referências do IDESP para justificar o fracasso escolar e se conformar com o desempenho apresentado pelos alunos no contexto escolar, tampouco justificar a ingerência da Gestão Democrática em virtude desse “fracasso”.

Essa leitura é extremamente equivocada, não somente em decorrência da legitimação constitucional da democracia, mas, sobretudo, em relação aos ranços avaliativos ideológicos a que a educação brasileira foi submetida ao longo dos anos.

Não é de hoje que a democratização do ensino desponta para preocupações sobre a inserção do povo nos bancos escolares. Como bem pontua Cortella:

[...] não basta reafirmar que o aumento da quantidade de cidadãos na Escola Pública leva a uma queda da qualidade de ensino; é preciso pensar uma nova qualidade para uma nova escola, em uma sociedade que começa, paulatinamente, a erigir a Educação como um direito subjetivo de Cidadania e, portanto, inerente a cada sujeito, a cada pessoa. (CORTELLA, 2008, p. 13)

Para Paulo Freire uma escola competente de verdade respeita a forma de estar sendo dos educandos, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem (FREIRE, 2001, p. 42).

Sobre isto, Freire esclarece:

Como dizer de um menino popular que se “saiu mal” na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso de ritmo, se ele dança eximamente o samba, se ele cantarola e se acompanha ritmando o corpo com o batuque dos dedos na caixa de fósforos? Se o teste para uma tal aferição fosse baseado em mostrar como bailar o samba mexendo o corpo que desenha o mundo ou acompanhar-se com a caixa de fósforos, possivelmente meu neto seria considerado pouco capaz em face dos resultados obtidos pelo menino ou menina popular. (Idem)

Ou seja, fazer uso de instrumentos de aferição genéricos, cujos resultados estejam comprometidos frente às disparidades socioeconômicas e intelectuais existentes é minimamente incoerente e desumano, haja vista estes condicionamentos de classe denotam, indiscutivelmente, desvantagens das crianças populares em relação às da elite.

É, dentre outras, por essa razão que Freire tornou pública a sua recusa acerca dos “pacotes” pedagógicos de natureza burocrática e autoritária. Para que haja eficácia na concretização de uma proposta educativa é preciso que os atores sociais participem efetivamente das discussões e decisões sobre o rumo da escola, por meio do diálogo franco e amoroso, pois *ninguém democratiza a escola sozinho* [...] (FREIRE, 2001, p. 43).

Desde a implantação no novo Programa de Ensino Integral (2012), a equipe de formação da Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP) convoca em todos os finais de anos os diretores desse novo modelo de ensino para uma orientação técnica, uma oficina intitulada “Avaliação e Planejamento”, cujo objetivo é discutir o processo de avaliação das atividades desenvolvidas durante o ano letivo nas unidades de ensino.

Nesse encontro analisa-se uma das premissas do Programa: A Replicabilidade²³. É possível nesse momento a troca de experiências entre todos os envolvidos na demonstração das práticas e ações aplicadas para o sucesso do novo modelo educacional.

Nessas orientações são discutidas várias situações do processo de ensino e aprendizagem, bem como as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP), as Avaliações Diagnósticas do Ensino Integral (ADEI), o nivelamento²⁴, o Currículo e sua parte diversificada, as planilhas de resultados das habilidades não desenvolvidas pelos alunos e o Plano de Ação direcionado pelo diretor para atingir as metas propostas.

²³ *Replicabilidade é uma premissa que sustenta a aplicação das inovações que advém das Escolas de Ensino Integral em outras escolas da rede, no sentido de transferir tecnologias para a melhoria da qualidade de ensino da rede.* GALVÃO, M.C.C.P.; OLIVEIRA, L.M. Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo. São Paulo, Fundap, Secretaria de Gestão Pública, 2009.

²⁴ *Nivelamento é a montagem de agrupamentos de alunos tendo por base habilidades e competências a serem desenvolvidas* (Idem).

Na implementação do Plano de Ação cabe à direção da escola o acompanhamento da execução das ações previstas nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias (SEE-SP).

O Plano de Ação pode ser assim definido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP, 2012):

O Plano de Ação, instrumento tradicionalmente utilizado pelas unidades escolares, estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias para que as escolas alcancem o ensino de qualidade. Cada comunidade tem suas características e o perfil da escola tem as suas peculiaridades. Perguntas devem ser respondidas a partir do que a comunidade espera e de quais são suas necessidades legítimas. Repensar a escola implica a partir do seu diagnóstico, dos resultados de aprendizagem dos alunos, das necessidades da comunidade, das diretrizes e orientações da política educacional buscar atingir as metas e os objetivos propostos. É importante descrever o cenário atual ou real, para saber onde a escola pretende chegar, ou seja, o cenário futuro ou ideal; que caminho deve seguir; como deve agir; que instrumentos utilizar, os indicadores, metas, os objetivos de longo prazo e responsáveis por sua execução e seus papéis. O Plano é a bússola que norteará a equipe na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar as diversas atividades, integrar os resultados. Sua elaboração, se bem conduzida, oportuniza o processo de formação das pessoas para atuarem de forma descentralizada, decidindo e assumindo riscos e sendo corresponsáveis pelas decisões tomadas em conjunto. (SEE-SP, 2012, p. 39)

Na convocação do Diretor, a SEE-SP coloca como exigência que cada um leve os dados que demonstrem a produção anual da escola. Entre esses dados estão planilhas com gráficos, por série/classe, das habilidades não alcançadas pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática nos dois semestres; as fichas dos procedimentos adotados para o processo de recuperação contínua dos alunos; e a leitura do livro de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.

No início dessa oficina foi proposta uma reflexão sobre a poesia de Camões “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”²⁵ e, a partir da poesia, as

²⁵ *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades/ Muda-se o ser, muda-se a confiança;/ Todo o Mundo é composto de mudança,/ Tomando sempre novas qualidades./ Continuamente vemos novidades,/ Diferentes em tudo da esperança;/ Do mal ficam as mágoas na lembrança,/ E do bem, se algum houve, as saudades./ O tempo cobre o chão de verde manto,/ Que já coberto foi de neve fria,/ E em mim converte em choro o doce canto./ E, afora este mudar-se cada dia,/ Outra mudança faz de*

discussões foram direcionadas para as mudanças promovidas na vida pessoal de cada sujeito.

A seguir, o número de profissionais presentes nessa oficina foi dividido em grupos para uma sessão de estudo da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, com atenção especial aos aspectos apresentados por Freire na reflexão crítica sobre a prática, a partir das seguintes indagações:

- a. *Para Paulo Freire qual é o impacto da reflexão sobre a prática?*
- b. *Como se pode transformar a curiosidade ingênua em curiosidade crítica?*
- c. *Focamos na leitura e discussão do item 1.8 “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, do livro Pedagogia da Autonomia, por acreditarmos contribuir às análises dos indicadores que apontam para o trabalho movido por uma curiosidade crítica e ingênua. Como isso pode se dar?²⁶*

Tendo isso em vista, faz-se necessária a reflexão sobre a convocação do Diretor para a participação nesse encontro, sobretudo da leitura do livro de Freire como respaldo teórico, uma vez que nas conclusões das atividades em grupos os pontos mais discutidos debruçaram-se sobre as afirmações de Paulo Freire de que é *fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática* (Freire, 2006, p. 65) e que é *pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática* (Idem, p. 39).

As diferentes opiniões dos envolvidos nessas reflexões evidenciaram as dificuldades para discussões e leituras sobre a realidade escolar, pois cada membro do grupo, de uma maneira ou de outra, reproduziu em sua fala uma concepção neoliberal, a partir da utilização de referências extraídas das diretrizes do Programa da escola de ensino integral, ou seja, os argumentos foram baseados nos fundamentos do Programa de formação do aluno protagonista, autônomo, solidário e competente.

A partir da observação e participação nessa discussão, foi possível tracionar um debate junto aos formadores/organizadores da oficina quanto à necessidade de se reorientar a fundamentação do Programa pela premissa da governação

mor espanto:/ Que não se muda já como soía. Camões, Luis Vaz de. 200 Sonetos. Porto Alegre, L&PM, 1998.

²⁶ As questões citadas correspondem exatamente ao roteiro utilizado na oficina sobre Avaliação e Planejamento de 2014.

democrática, teoria que rejeita as práticas de endoutrinamento, defende a necessidade do diálogo legítimo e ressalta a formalização epistemológica entre ciências e estudo, enveredando por um campo em que práxis se articula com o processo de formação e transformação dos sujeitos. (LIMA, 2002)

Uma vez que o Programa fosse submetido a essa revisão teórico-prática, possibilitaria a edificação de um alicerce crítico sobre ela, *uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo* (FREIRE, 2006, p. 22).

Ou seja, torna-se incoerente a utilização da Pedagogia da Autonomia de Freire de maneira isolada, numa oficina pautada nas diretrizes do Programa, que não sustentam os princípios teóricos freireanos.

Enfatizando esse limite, passa-se para o próximo capítulo, que mostra como se deu a implantação do Programa de Ensino Integral na Escola Estadual Professor Ayres de Moura e detalha as ações realizadas na referida escola, cujas análises foram feitas com base no referencial teórico freireano, com foco nas categorias 'participação', 'diálogo' e 'autonomia'.

CAPÍTULO III – A Resposta Freireana à Gestão Democrática na Escola de Ensino Integral

Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. (FREIRE, 1996, p. 47 – Grifos meus)

O presente capítulo objetiva relatar como se deu a implantação do Programa de Ensino Integral na Escola Estadual Professor Ayres de Moura.

Para tanto, as práticas realizadas serão descritas e analisadas à luz do referencial teórico, mais especificamente das categorias freireanas *participação*, *diálogo* e *autonomia*, com o intuito de mostrar o percurso trilhado na realidade concreta em busca da efetivação da gestão democrática na escola de ensino integral, universo em que o gestor, por meio do comprometimento político como condição, assume o papel de agente mediador de um processo aprendente.

Ao revisitar as práticas desenvolvidas, os dados obtidos em cada uma delas também serão trabalhados com base nas mesmas categorias, de modo a delinear os limites e as possibilidades do desenvolvimento da gestão democrática na escola de Ensino Integral face à proposta do Estado, sob o olhar analítico ancorado na perspectiva freireana de gestão democrática e governação da escola pública.

Dessa forma, o capítulo apresenta um olhar crítico e construtivo para a Escola de Ensino Integral, uma das modalidades de ensino dotada de possibilidades de transformação da gestão – e da educação em si –, reconhecidos os seus devidos limites políticos, institucionais, culturais, enfim, sociais.

3.1. Implantação do Ensino Integral na Escola Ayres de Moura

Antes de apresentar as práticas que ensejaram a construção desta pesquisa, faz-se necessário entender que toda escola que aderiu ao Programa de Ensino Integral passou pelo processo de Adesão ao Projeto atendendo às exigências do Estado.

É importante esclarecer que o processo de adesão ocorrido no ano de 2012 – para início da implementação em 2013 – foi realizado na Escola Professor Ayres de

Moura sob as vistas da gestão anterior à minha. Essa mesma direção não permaneceu depois de finalizado o processo de adesão ao Programa de Ensino Integral por não apresentar o perfil exigido pelo Estado.

Passa-se então para a descrição do processo de adesão ao Programa, com destaque para os conflitos surgidos no caminho e, posteriormente, discorre-se sobre os passos da pesquisa.

3.1.1. Condução da Assembleia e a Validação do Conselho para a Adesão ao Ensino Integral

Para que o Programa pudesse ser implantado, a diretora da Unidade Escolar, de posse das Diretrizes do Programa e das orientações provindas da Pasta, foi a responsável por transmitir as informações recebidas. Para tanto, convidou a equipe técnica e pedagógica e a comunidade escolar para que pudessem conhecer o programa e, posteriormente, convocar o *Conselho de Escola para a decisão formal de adesão. É importante que o Diretor de Escola proceda ao registro de todas as reuniões, com controle de frequência, identificação e assinatura dos presentes* (SEE-SP, 2011, p. 02).

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é importante consultar o Conselho de Escola (SEE-SP, 2011):

Porque o Conselho de Escola é um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, articulado ao núcleo de direção, formado por, no mínimo, 20 e, no máximo, 40 representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, que atua no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. E para a implantação do Programa deverá, dentre suas atribuições, respeitados os princípios e diretrizes da política educacional e da legislação vigente, deliberar sobre as perspectivas educacionais abertas para a unidade escolar que este modelo exigirá de todos seus segmentos. (Idem)

Compete ao Diretor da Escola confirmar preliminarmente as presenças dos representantes de todos os segmentos estabelecidos conforme legislação. Em seguida, confirmar a presença do responsável pela ata da assembleia, que ao final colherá a assinatura dos presentes, regularmente identificados (nome, registro geral e cadastro da pessoa física).

A assembleia terá validade somente com os representantes eleitos legalmente pelo Conselho.

A direção convoca todos os representantes e seus suplentes e pode iniciar a reunião com a presença de no mínimo 50% + 1 da maioria absoluta de seus membros. A decisão final deve ser aprovada por maioria simples entre os presentes.

Lavrada a ata e colhidas assinaturas, esta deverá ser lida para os membros do Conselho de Escola e tornada pública para toda a comunidade escolar. Em seguida, a ata da assembleia deverá ser encaminhada à Coordenação do Programa através da respectiva Diretoria de Ensino para prosseguimento.

O Dirigente de Ensino, ao tomar conhecimento da decisão da escola, anexa ofício próprio à ata da assembleia e encaminha para a Coordenação do Programa Ensino Integral que fará os desdobramentos necessários junto às demais instâncias de SEE-SP.

Segundo a Secretaria da Educação, o que fortalece e dá consistência à implantação do Programa de Ensino Integral é ouvir a Comunidade Escolar e o Conselho de Escola

Enquanto afirma que elaborar seu próprio regimento é um exercício de autonomia e a participação da comunidade escolar, um direito de cidadania. No entanto, é preciso lembrar que a participação da comunidade e a autonomia da escola não são aspectos isolados que ocorrem de forma unilateral; são princípios tratados de forma abrangente e articulados a um projeto de escola comprometida com sua função de ensinar. (SEE-SP, 2011, p. 02)

No entanto, como veremos a seguir, a participação da comunidade escolar, apesar de ser considerada importante pela SEE-SP, no contexto da implementação do Programa ocorreu de maneira desarticulada, o que nos leva a refletir até mesmo sobre o conceito de comunidade escolar que prega a secretaria da educação, já que, como abordado no tópico posterior, os professores ofereceram resistência à implantação e, em contrapartida, as famílias aderiram à proposta de maneira acrítica, quase que pelo convencimento assistencialista tão repreendido pelos autores progressistas críticos.

Para Freire (1967), tal ação, ao contrário de gerar participação, promove uma espécie de alheamento do povo, “assistencialização”.

3.1.2. Resistência dos Professores à Implantação do Programa X Aceitação Acrítica das Famílias

É importante ressaltar que mesmo com as informações e os critérios estabelecidos para a implantação do Programa, a adesão não ocorreu de forma participativa por parte dos professores que, em sua maioria, contestam o elitismo autoritário na perspectiva da aplicação do Programa de Ensino integral.

Não se encontra nas Orientações para Adesão ao Programa Ensino integral (SEE-SP, 2011) sequer um indício de um momento de consulta exclusiva aos educadores para analisar as concepções das políticas educacionais e as propostas da adesão para implantação do Programa nas unidades de ensino. Nesse sentido, constatou-se que o documento está pautado somente no acesso às informações e na conscientização de todos como fase muito importante no processo de implantação.

Dessa maneira, é difícil crer que os valores da vida profissional dos educadores são deixados em segundo plano, ou seja, os professores podem escolher ficar no Programa ou são removidos por *ex officio* para a escola mais próxima indicada pela Secretaria de Estado²⁷.

Muitos educadores trabalham em regime de acúmulo legal em escolas de ensino público municipal e estadual e é comum trabalharem com uma carga horária em períodos diferentes nas escolas públicas. Muitos professores podem estar de manhã nas escolas municipais e à tarde nas escolas estaduais. Isso dificulta a dedicação com exclusividade em período integral, então, nesse caso, se consolida o dilema que pode levar os professores a pedirem exoneração do cargo na prefeitura ou demissão em escola particular para dedicação integral ao Programa.

²⁷ Segundo Maria Izabel Azevedo Noronha, presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), a implantação do projeto Escola de Ensino Integral da SEE-SP apresenta diversos problemas em sua efetivação, prejudicando direitos de professores e estudantes, já que os docentes *são escolhidos de forma subjetiva (“perfil”) e permanecem ou não na escola com base em uma avaliação da equipe escolar (mais subjetividade)*, assim como as unidades escolares na quais o projeto é implantado – e será estendido também para o ensino fundamental – também são escolhidas de cima para baixo, sendo praticamente uma formalidade as consultas realizadas com a comunidade escolar. Houve pelo menos dois casos de escolas que na medida em que foi feita uma consulta mais ampla e criteriosa as comunidades rejeitaram a proposta, pois, *um projeto dessa envergadura precisa ser implementado com diálogo, respeito às comunidades, paciência e uma concepção educacional sólida. Não pode haver imposição, intransigência e desrespeito, pois, desta forma, a escola de tempo integral se tornará o oposto do que se pretende.* Disponível em <http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/maria-izabel-noronha-apeoesp-vai-a-justica-contra-ensino-medio-em-tempo-integral.html>, acesso em 05 de maio de 2015.

Essa prática de acúmulo na vida profissional dos educadores se dá pelos baixos salários recebidos e pelas necessidades de sobrevivência humana.

Segundo a SEE-SP, os vencimentos dos professores selecionados, designados para o Programa de Ensino Integral, é um atrativo pelos 75% de gratificação acrescida ao salário base. Isso não significa que esse aumento atenda às necessidades do profissional.

É necessário citar que a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), representante sindical do professorado paulista, criticou a forma de adesão e da implantação do Programa de Ensino Integral pelo Estado que não debateu com a categoria a política educacional, a diferença salarial e a situação de estabilidade docente nas escolas.

A denúncia feita pela categoria, muitas vezes, gera um conflito entre os profissionais a favor ou não do Programa. Muitos foram os casos de intervenção policial nas escolas em processo de adesão para garantir o controle da situação entre os envolvidos no protesto: de um lado a Apeoesp, de outro os gestores.

Em contrapartida, vale constatar que, a princípio, a expectativa das famílias nesse contexto esteve pautada no aprimoramento da formação dos filhos para a vida e na perspectiva positiva de manter os filhos em segurança na escola por um período maior, assim seria difícil que participassem ativamente das lutas junto aos profissionais que se colocaram contrários ao Programa, haja vista a ocorrência de uma ideologia assistencialista velada no discurso da SEE-SP que acabou por promover a aceitação passiva acrítica da comunidade envolvida na implantação do ensino integral.

Sobre isto, Freire (1967) destaca que

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. Sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória. Daí as relações do assistencialismo com a massificação, de que é a um tempo efeito e causa. (FREIRE, 1967, p. 65)

Não que as famílias não tenham condições de avaliar com os profissionais a forma de adesão ao programa, mas a apresentação feita pelo Conselho reforça a

credibilidade na formação de seus filhos, como constatado na Orientação para Adesão ao Programa:

Para os pais e seus filhos, destacar a perspectiva de terem com a educação integral a oportunidade de desenvolverem conhecimentos e habilidades que os preparem para a vida, para o prosseguimento de estudos superiores e para as opções de formação profissional pós-médio. (SEE-SP, 2011, p. 02)

Com esses discursos o Estado, por meio das diretrizes, faz saltar aos olhos das famílias a grande oportunidade de cuidado físico e futuro promissor, ofertada pelo Estado aos filhos, por meio da escola integral. Este é mais um mecanismo de pulverização de responsabilidades, já que as diretrizes foram consolidadas sem a participação da comunidade, mas a sua aprovação delega à mesma o encargo de legitimadora do Programa, mesmo sem diálogo ou reflexão crítica.

O exemplo disso está na fala das famílias quando perguntadas sobre os benefícios da escola integral, pois explicitam a expectativa cuidadora da escola, sobretudo quando dizem que a *alimentação é de ótima qualidade. Tudo está bom. (Mãe de aluna da 5ª série D)*, ou que na escola que temos existe uma *boa estrutura, ótimo espaço [...] Enfim, uma escola exemplo*, quanto à escola que queremos, vislumbram *um bom aprendizado, formação do adolescente para o trabalho (Mãe de aluno da 5ª série)* ou atentam a aspectos mais pragmáticos da educação, sem atentar às discussões e debates socioculturais, históricos e políticos que são travados no ambiente escolar: *tenho percebido um resultado legal, pois meu filho melhorou bastante em relação à escrita e organização dos cadernos (Pai de aluno da 7ª série).*

Assim, o assistencialismo para Freire é

Uma das formas de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade. É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito, e a democratização fundamental, instalada na transição brasileira, a que já nos referimos. Na verdade, não será com soluções desta ordem,

internas ou externas, que se oferecerá ao país uma destinação democrática. O que se precisava urgentemente era dar soluções rápidas e seguras aos seus problemas angustiantes. Soluções, repita-se, com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele. (FREIRE, 1967, p. 66)

Após essas constatações, só nos resta crer que, infelizmente, esse processo de adesão – tanto dos professores quanto das famílias – ao Programa pode ter acontecido de maneira antidialógica, algo que se coloca como um limite já de início para a concretização da gestão democrática, mas que jamais nos abateria de maneira a desobrigarmo-nos dessa empreitada, como se pode notar a seguir.

3.2. A Organização dos Achados da Pesquisa: a Práxis da Gestão Colegiada em Campo

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem ponto de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 64)

A respeito dessas palavras de Freire, cabe aqui discorrer acerca dos âmbitos de ação e reflexão que serviram como substrato para a organização do trabalho, desde a coleta de dados, passando pela sistematização do material, à análise das informações coletadas.

Após atender a todas as exigências do Estado, a Implantação do Programa ocorre de forma relativamente satisfatória com uma nova equipe escolar no ano de 2013, sob minha direção.

Ao assumir a direção da Escola Ayres de Moura, lancei mão desse novo desafio para trabalhar em minha pesquisa de mestrado, como se pode ver adiante.

Com o intuito de organizar a exibição dos achados da pesquisa, o que foi realizado no interior da escola chamaremos de práticas, uma vez que cada uma delas se constituiu numa dada proposta de trabalho junto à comunidade escolar:

1. Investigação Preliminar - diálogo com a Comunidade: a Escola que Temos e a Escola que Queremos;

2. Assembleias: a Comunidade Escolar nas Decisões;
3. Participação Estudantil: Experimentando a Representatividade nas Decisões Escolares;
4. Conselho de Classe: a Instância Colegiada Avaliativa;
5. Os desafios da Formação Docente;
6. Sobre o Conceito de Gestão Democrática: a Compreensão da Família.

Tais práticas, que serão esmiuçadas posteriormente, podem ser assim esquematizadas:

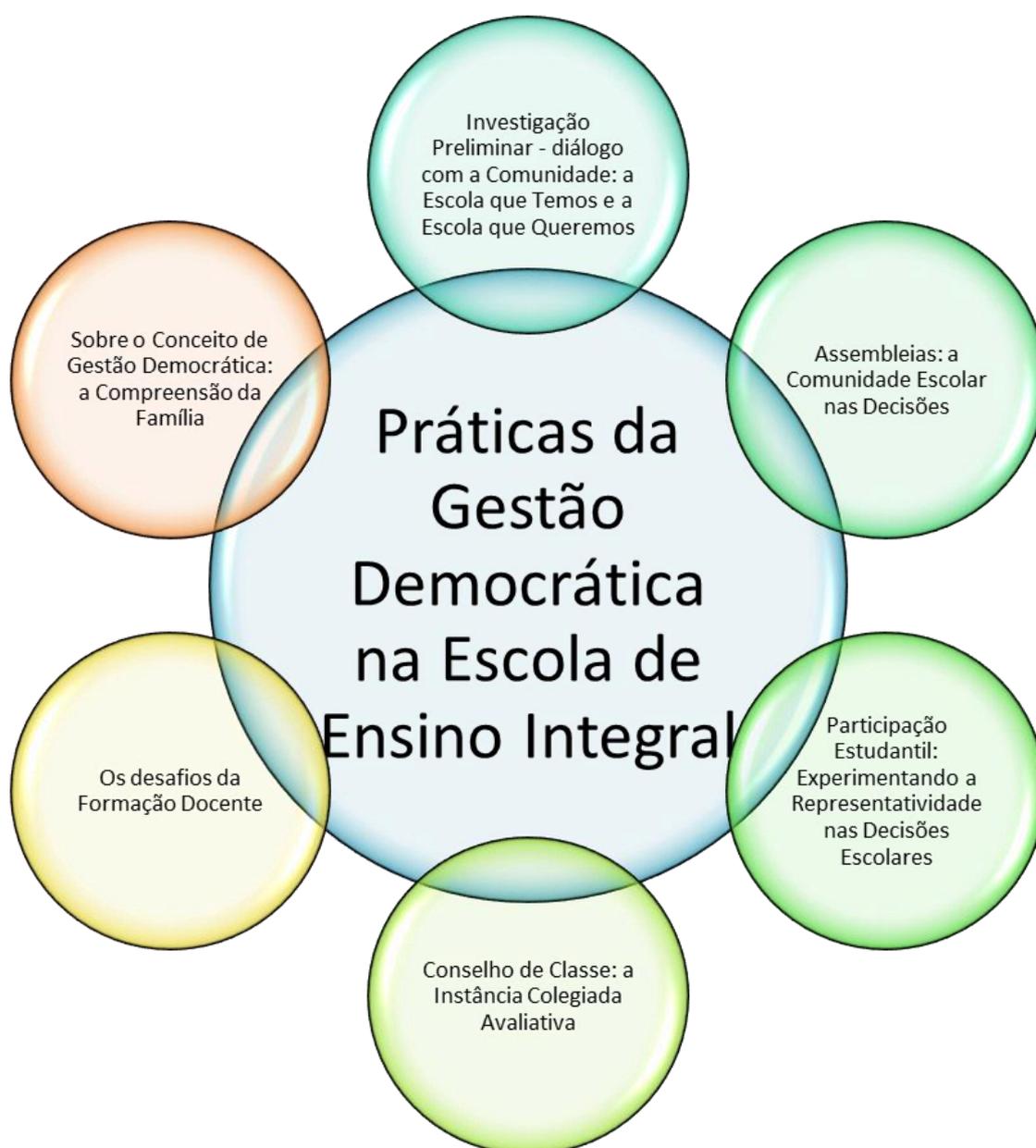


Figura 11: A organização dos Achados da Pesquisa: os âmbitos da gestão democrática

A figura acima reforça a ideia do que se entende por gestão democrática nesta pesquisa, portanto, nesse tópico discorre-se sobre as práticas vivenciadas a partir da utopia das possibilidades que se fizeram concretas, o inédito viável como sonho e que prescinde leituras ingênuas e os achados da pesquisa à luz do referencial teórico, destacando os limites do Programa frente às categorias 'participação', 'diálogo' e 'autonomia' e as possibilidades para a efetuação de um programa crítico. Sendo que o diálogo é transversal, expressão fundamental nessa relação que resgata o direito à voz na comunidade escolar.

A pesquisa, na escola de ensino integral, tem como perspectivas envolver os sujeitos no processo educativo e fortalecer a conscientização dos mesmos na importância imprescindível da transformação da sociedade.

Nesse sentido, a participação por meio do diálogo tem como direcionamento a construção de uma sociedade mais coerente e justa na concepção dos sujeitos envolvidos. Para tanto, são necessárias a leitura crítica da realidade e a análise das situações-limite identificadas, para que haja a transição da consciência ingênua para a consciência crítica.

Freire (2001), nessa perspectiva, afirma que

(...) não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É nesse sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do "senso comum". (FREIRE, 2001, p.112)

Assim, para a tomada de consciência da realidade e o despertar da necessidade de mudanças, é preciso identificar as situações-limite apresentadas e partir para o exercício da criticidade, que evidenciam as lacunas ideológicas sociais no processo analisado.

Nesse sentido, são tangíveis o movimento e o caminho dos sujeitos no processo da tomada da consciência crítica, tendo em vista *mais do que exclusiva tomada de consciência da realidade, a conscientização exige sua rigorosa compreensão* (Idem, p.113).

Refletir criticamente sobre os problemas apresentados requer de cada sujeito o travamento de uma relação dialógica, em que se respeitam as ideias e argumentações expostas, ou seja, dialogar também requer o exercício da escuta.

Portanto,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. (FREIRE, 1991, p. 135)

Tomando a escuta como um devir, um saber indispensável ao trabalho pedagógico, se evidencia que a relação entre a participação construída no processo dialógico e a conscientização possibilita a reflexão e a efetivação da autonomia dos sujeitos que, uma vez conscientes, empoderados, propõem ações para a transformação escolar e social.

Então, é legítimo entender que a autonomia não é construída de forma individual. Ela é um processo de interação entre todos os sujeitos comprometidos, sobretudo nas discussões dos problemas apresentados.

No contexto escolar, o exercício da autonomia começa na prática da gestão colegiada que jamais recusa o diálogo e a participação para promover a gestão democrática. Tudo isto em prol de uma gestão educacional que não somente idealiza, mas efetiva um processo coletivo de planejamento, organização e desenvolvimento técnico-pedagógico que consolida o modelo de gestão.

É aí que novas ideias e orientações surgem com a participação efetiva dos sujeitos da comunidade escolar e edificam um circuito de relações complexas, dinâmicas e transformadoras da escola e da realidade, que desembocam em ações mediadas pelo diálogo aberto e pela escuta atenta.

É na conquista da autonomia, imbuída de ações transformadoras, que se forja a tentativa de assegurar a gestão democrática, como se pode ver na figura abaixo:

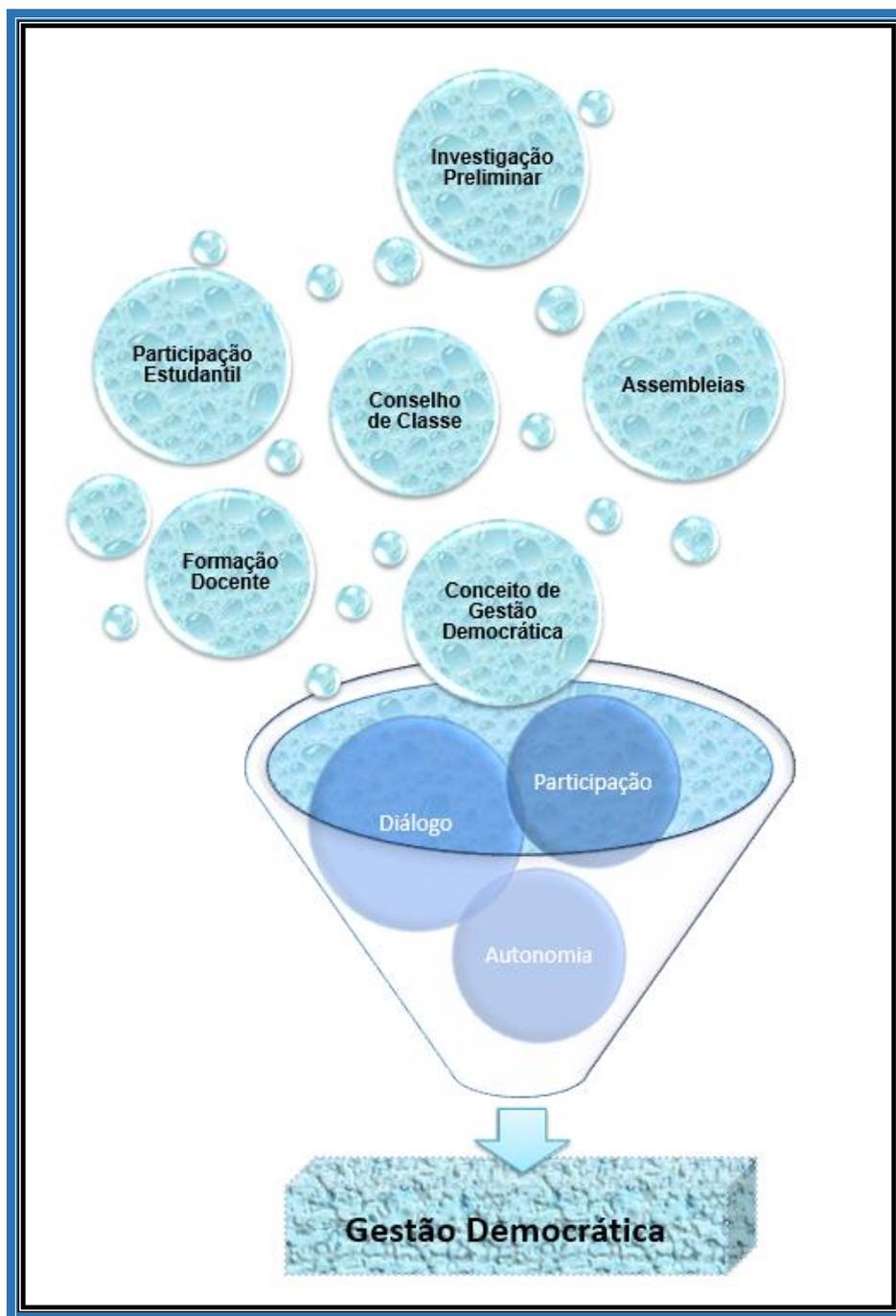


Figura 12: As Categorias Diálogo, Participação e Autonomia em relação às práticas da gestão democrática.

A figura metaforiza o processo de implementação/construção da gestão democrática, antevendo o que veremos no próximo tópico em que consta maior detalhamento dos achados da pesquisa, elencando as categorias da participação, diálogo e autonomia como eixos organizadores para a análise dos dados coletados.

3.2.1. Diálogo com a Comunidade: a Escola que Temos e a Escola que Queremos

Antes de qualquer trabalho na Escola Ayres de Moura, iniciamos uma investigação preliminar, objetivando reconhecer os espaços físicos e a localização e aproximarmo-nos do contexto sociocultural e histórico da unidade.

A primeira coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas que tratam da gestão democrática e da temática da escola de ensino integral e documental, pesquisa das publicações da Secretaria da Educação de São Paulo, tais como as Diretrizes do Programa Ensino Integral, o PARECER CEE nº 67/98, que dispõe sobre as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, entre outros.

Em seguida, foi feito o levantamento do perfil da comunidade escolar, por meio da análise das fichas de matrícula, que traziam informações importantes para que eu pudesse conhecer as famílias e os alunos bem antes de reconhecê-los presencialmente. Esse passo culminou nos dados explicitados na Introdução desta pesquisa, no tópico sobre a metodologia.

Durante essa etapa, também foram feitas conversas informais com docentes e funcionários da unidade escolar.

Para além desse reconhecimento, foi realizada uma assembleia no início do ano, que serviu de diálogo “diagnóstico” em que a comunidade escolar foi convidada a participar – esclareça-se aqui que comunidade escolar é entendida como os segmentos formados por estudantes, famílias, educadores, equipe gestora e administrativa, funcionários de outros setores, parceiros e membros da comunidade em geral. Essa assembleia tornou possível conhecer melhor as gentes já pertencentes àquela comunidade e as que viriam a frequentar a escola em diferentes circunstâncias, assim como foi possível notar como a comunidade escolar via a escola.

Nesse encontro, que se repetiu bimestralmente ao longo do ano letivo, foi apresentada pela equipe gestora uma pauta da reunião a ser analisada e discutida

com o grupo. Assim a comunidade escolar opinou em relação à elaboração do Plano de Ação²⁸ da escola para o ano letivo.

Essa ação preliminar foi essencial para iniciar uma relação profícua com a comunidade. Ou seja: não basta “tomar” a direção da escola apenas se valendo de um autoritarismo burocrático que leva os sujeitos a hierarquizarem as relações educativas e decidirem sozinhos os rumos da instituição.

Apesar de termos de seguir as diretrizes do Programa, nos ensinou Paulo Freire que um projeto não pode ser simplesmente depositado na escola sem que a comunidade opine, critique e aprove. Tampouco deve haver a inculcação livresca de manuais de Procedimento Passo a Passo (PPP)²⁹ ou de Programas “salvacionistas” a serem executados sem reflexão crítica, pois tanto as experiências de ontem quanto as de hoje servem para nos ensinar que a mera transposição é inútil, é ingênua.

As diversas e verdadeiras experiências são educativas, desde que sejam coerentes com seu contexto, com o pensamento coletivo que as edificou. Nas palavras de Freire, essas experiências

Podem e devem ser explanadas, discutidas e criticamente compreendidas por aqueles e aquelas que exercem sua prática em outro contexto, no qual somente serão válidas na medida em que forem reinventadas. Desta forma, a prática realizada ou realizando-se no contexto A só se torna exemplar ao contexto B se os que atuam neste a recriam, recusando, assim, a tentação dos transplantes mecânicos e alienantes. É tão errado o fechamento a experiências realizadas em outros contextos quanto a abertura ingênua a elas, de que resulte a sua importação pura e simples. (FREIRE, 1984, p. 93-94).

Ou seja, longe de negar a importância de se saber de experiências positivas de outras conjunturas, Freire, fazendo alusão a Amílcar Cabral, principal liderança na constituição do Partido Africano para a Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde, nos mostra que se deve optar pela recusa à imitação das experiências, uma vez que elas precisam ser recriadas para tornarem-se um ato de conhecimento.

²⁸ O Plano de Ação é um instrumento que destaca a integração entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão do Programa. Esse documento se desdobra nos Programas de Ação de todos os profissionais e demais instrumentos essenciais à gestão escolar.

²⁹ Nas escolas de Ensino Integral não há um Projeto Político Pedagógico (PPP), em lugar desse documento há a construção dos Planos de Ação. Apesar da mesma sigla, para cada componente curricular a ser trabalhado há uma espécie de cartilha de Procedimento Passo a Passo (PPP), em que constam todas as etapas a serem seguidas pelos gestores e docentes.

Voltando às assembleias, as mesmas não se restringiram à participação burocrática da comunidade, aqui entendida como mera presença na reunião, tampouco trataram apenas do desempenho dos estudantes, mas, substancialmente, abriram espaço para que os sujeitos pudessem ter na escola um espaço para a discussão sobre os problemas do bairro, das condições da escola, para sugestões e tomadas de decisão coletivas.

A discussão feita na primeira assembleia se estendeu, na semana seguinte, para uma reunião proposta pela equipe gestora com os estudantes para a elaboração e a formação dos Clubes Juvenis e o processo de escolha dos líderes de turma³⁰ em cada série. Nessa reunião, os alunos foram indagados e puderam se manifestar sobre a importância da participação nas assembleias, inclusive sobre a manifestação da comissão da comunidade contra o Transbordo Anhanguera.

Esses encontros colaboraram para o levantamento do perfil dos estudantes e fomentou a possibilidade de travarmos encontros formativos a fim de engajá-los nas discussões por meio dessas e de outras ações decorridas no ano letivo, que contaram com pesquisas de campo, situações-problema identificadas e discutidas em busca de soluções etc.³¹ Essa leitura das situações-problema, numa perspectiva geral, garante transitar da consciência ingênua para o processo de conscientização (LIMA, 2002).

Foram várias as situações problematizadas indicadas pelos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa. Um dos fatores com maior relevância na sistematização da pesquisa foram os levantamentos feitos pelos alunos sobre os principais problemas apresentados pela comunidade, apontados como emergenciais. Foram as entrevistas realizadas com os agentes da comunidade que sugeriram mudanças nas pautas.

Segundo André (1986), esses levantamentos proporcionam condições de visualização dos problemas e garantia de uma leitura político-social da região abrangendo sua totalidade, assim todos os dados coletados na pesquisa são importantes para maior compreensão dos problemas estudados.

³⁰ Atentar para a conceituação das dimensões do Programa: dos Clubes Juvenis, bem como dos Líderes de Turma, Protagonismo Juvenil, Grêmios Estudantis, que são premissas do Programa Escola de Ensino Integral, no Capítulo I.

³¹ Maior detalhamento das reuniões realizadas periodicamente com os alunos e sobre as iniciativas e os resultados no próximo tópico “Participação Estudantil: Experimentando a Representatividade nas Decisões Escolares”.

A estruturação da unidade de ensino contempla os princípios democráticos e a sustentação do fortalecimento pedagógico, com vistas à formação lógica do aluno, tanto no âmbito curricular, quanto na discussão sobre suas ansiedades sociais e pessoais.

Dessa forma, não se pode admitir que o andamento das atividades desenvolvidas nas práticas pedagógicas seja elaborado de qualquer maneira. Salienta-se que uma das premissas decididas coletivamente é evitar resultados classificatórios sem conexão com as habilidades esperadas para a formação do aluno no contexto social e nas intervenções participativas.

Para tanto, a estrutura formativa das práticas pedagógicas é de responsabilidade coletiva, contando com a articulação da gestão democrática que, sempre de perto, organiza os tempos e os espaços da escola para a participação da comunidade e dos envolvidos no processo educativo, buscando qualidade de ensino.

Assim, as ações organizativas e os estímulos utilizados para que a comunidade se motive a participar das discussões acerca da real situação da escola ocorre de maneira responsável e crítica, já que não se pode entender o processo de motivação apartado da prática, um processo anterior à prática, pelo contrário, é

[...] como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação! Você percebe? Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. Um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar. (FREIRE, 1986, p. 15)

Então, toda a ação parte sempre de um levantamento preliminar e culmina numa avaliação institucional mais geral, com consulta pública, que abre o calendário anual e se consolida nas assembleias realizadas aos sábados (geralmente ao final de março e início de abril de cada ano letivo e, se a comunidade sentir a necessidade, ela decide por ampliar esses encontros, independentemente do calendário).

Muito se tem considerado essas experiências de avaliação institucional a partir da consulta pública. Um dos resultados dessas assembleias avaliativas refere-se à análise de uma enquete aplicada com a comunidade a partir do tema: “A escola que temos e a escola que queremos”.

Entre os principais pontos contemplados pelas famílias, encontramos várias problemáticas apontadas e discutidas pelos envolvidos na expectativa de mudanças. Eis exemplos representativos do que ocorreu nas assembleias, agrupados segundo o critério dado pelas categorias freireanas supracitadas:

PARTICIPAÇÃO	
FALAS REPRESENTATIVAS DA COMUNIDADE	CITAÇÃO FREIREANA
<ul style="list-style-type: none"> • Bom, sou nova aqui [...] esta é a minha primeira assembleia que participo em uma escola [...] já estou sentindo uma diferença muito grande [...] estou no lugar certo. (Mãe de aluno do 6º ano) • Parablenzo a escola que temos e gostaria de conhecer melhor as atividades, pois sou nova na escola e sugiro mais assembleias como estas para maior participação dos pais. (Mãe de aluna do 8º ano) • Boa escola. Mas eu penso que a escola deveria informar melhor os pais sobre o desempenho escolar do aluno e sobre o que acontece em tudo na escola. [...] Quero participar. (Mãe de aluna do 7º ano) 	<p><i>O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário.</i> (1983, p. 45)</p> <p><i>[...] é absolutamente impossível democratizar a nossa escola [...] sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da própria vizinhança nos destinos dela. Participar é bem mais do que em certos fins de semana “oferecer” aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. [...] Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos.</i> (2001, p. 127)</p>

Sobre a importância da participação das famílias nas assembleias, estendida à ação direta da comunidade em outros momentos de discussão coletiva, cabe aqui esclarecer que essa não se dá de maneira impositiva, a participação é decidida dialogicamente com o levantamento das demandas da comunidade e por meio da escuta das sugestões dadas.

É perceptível a partir da fala das famílias que as assembleias aparecem como um desafio tanto para a comunidade – não acostumada a participar – quanto para a equipe escolar – que também vivencia um novo jeito de organizar a participação das famílias na escola – já que se trata, por vezes, de uma novidade para os sujeitos que estão dispostos e comprometidos com a participação.

Um dos exemplos disso é a decisão coletiva de realizar as assembleias aos sábados já que, principalmente em decorrência da carga horária de trabalho, os homens e mulheres da comunidade não conseguiriam comparecer aos encontros durante a semana.

Ou seja, *esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação, consolidando*

pensamento coletivo em busca de ações igualmente coletivas (FREIRE, 1983, p. 66).

É interessante como a comunidade vai se abrindo para o diálogo e sentindo-se pertencente ao espaço escolar, demonstrando interesse não somente pelo debate sobre o comportamento de seus filhos e filhas, mas também pela parte pedagógica. Os problemas para além dos muros da escola também são discutidos.

Dentro desse contexto, as famílias mostram-se à vontade para participar inclusive da organização geral da escola, como é o caso de uma mãe que, percebendo a falta de funcionários devido ao período de remoção, dispôs-se a colaborar *no que for preciso* no período de suas férias. No entanto, a presença e a disposição das famílias para ajudar não implica na desobrigação do governo acerca daquilo que é devido, a exemplo da falta de funcionários, materiais pedagógicos etc.

As famílias deixam clara também a dificuldade enfrentada em outras instituições escolares que *não abrem espaço para a participação*, decidem autoritariamente sobre o andamento da escola, tendo a figura do diretor como regente das ações, aquele que deve ser ouvido e obedecido, culminando na insegurança popular para travar diálogos.

Para Freire (2003), uma forma de viver uma unidade dialética entre prática e teoria é por meio da descentralização das decisões, o autor deixa claro que é preciso promover

Um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade as arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial. Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública. (FREIRE, 2003, p. 75)

Essa é a verdadeira substancialidade da democracia freireana, aquela que não emudece homens e mulheres, mas os trata de maneira respeitosa e valoriza a

contribuição dos mesmos para a consolidação da escola pública popular e democrática, espaço de todos, espaço de luta, espaço de diálogo.

DIÁLOGO	
FALAS REPRESENTATIVAS DA COMUNIDADE	CITAÇÃO FREIREANA
<ul style="list-style-type: none"> <i>Eu tive meus outros filhos nessa escola e não tinha nada de assembleia, nós não éramos ouvidos. Minha mulher veio na primeira assembleia e quando me contou como foi, fiz questão de vir e conferir se ela não estava exagerando. Hoje, mesmo que ela tenha tempo para vir, eu faço questão de participar das assembleias, aqui somos escutados, as nossas sugestões estão nítidas nas tomadas de decisão. Estou muito satisfeito. (Pai de aluno do 7º ano)</i> <i>Meu filho com esse transtorno (Síndrome de Asperger), foi vítima de preconceito em várias escolas, tachavam-no de deficiente, autista, incapaz, nem sequer demonstravam interesse por saber mais sobre a síndrome. Aqui ele foi incluído. O diretor e os professores conversaram comigo e pesquisaram sobre o problema dele. Hoje meu filho é presidente do clube juvenil de informática e, como “espelho” do diálogo em que participamos, a primeira coisa que ele fez foi fazer um questionário com os alunos para levantar o que eles sabiam sobre informática para depois começar a preparar as aulas. Percebo a mudança do meu filho e que ele é querido aqui (Mãe de aluno do 7º ano)</i> 	<p><i>Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento (1994, p. 120)</i></p> <p><i>A relação dialógica é o selo do processo gnosiológico: não é favor nem cortesia. A seriedade do diálogo, a entrega à busca crítica não se confunde com tagarelice. Dialogar não é tagarelar. Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a que os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende a sua inteligência. (1995, pp. 122,123)</i></p> <p><i>Em última análise, dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?”. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. (1986, p. 14)</i></p>

Segundo Freire, *para muita gente só há diálogo quando se entra num pingue-pongue de perguntas e respostas (1995, p. 37).*

Do contrário, a comunidade é convidada ao diálogo, não somente para uma conversa informal, tampouco se fosse uma verborragia autoritária, uma sabatina em que eu pergunto e o outro responde sem a possibilidade de argumentar criticamente sobre pontos de vista diferentes.

O diálogo acontece quando há uma interação entre todos os envolvidos nas discussões dos problemas apontados, dessa forma há uma preocupação de expor as ideias e apresentar soluções de maneira bilateral. As colocações feitas pelos membros na assembleia devem ser vistas como reflexão do pensar com o outro, condizendo com a relação dialógica proposta por Paulo Freire.

A participação efetiva da família e da comunidade na análise dos problemas apresentados possibilita um maior envolvimento com a direção e garante a expectativa de mudanças. Essas relações se estendem com os assuntos expostos por eles, que utilizam o espaço escolar como espaço das discussões na busca de resultados.

Nesse contexto é possível reconhecer a satisfação apresentada pelos sujeitos envolvidos quando sentem que são escutados e respeitados por apresentarem suas ideias, assim como não são ridicularizados por expor seus problemas particulares.

Não é raro encontrar na fala das famílias o sentimento de acolhimento e inclusão de seus filhos na escola Ayres de Moura, bem como da transformação ocorrida no convívio e na aprendizagem dos mesmos. As famílias sentem-se seguras para colocar seus problemas e suas dificuldades, dividem com a escola a necessidade de encontrar respostas para a socialização do filho no âmbito escolar.

Os diálogos travados com as famílias trazem à baila a necessidade da permanente leitura sobre a realidade escolar em busca do entendimento dos limites e das possibilidades a serem construídas no coletivo.

Nesse sentido, Barreto (1995) alerta que o diálogo proposto por Paulo Freire é exigente, tem suas condições:

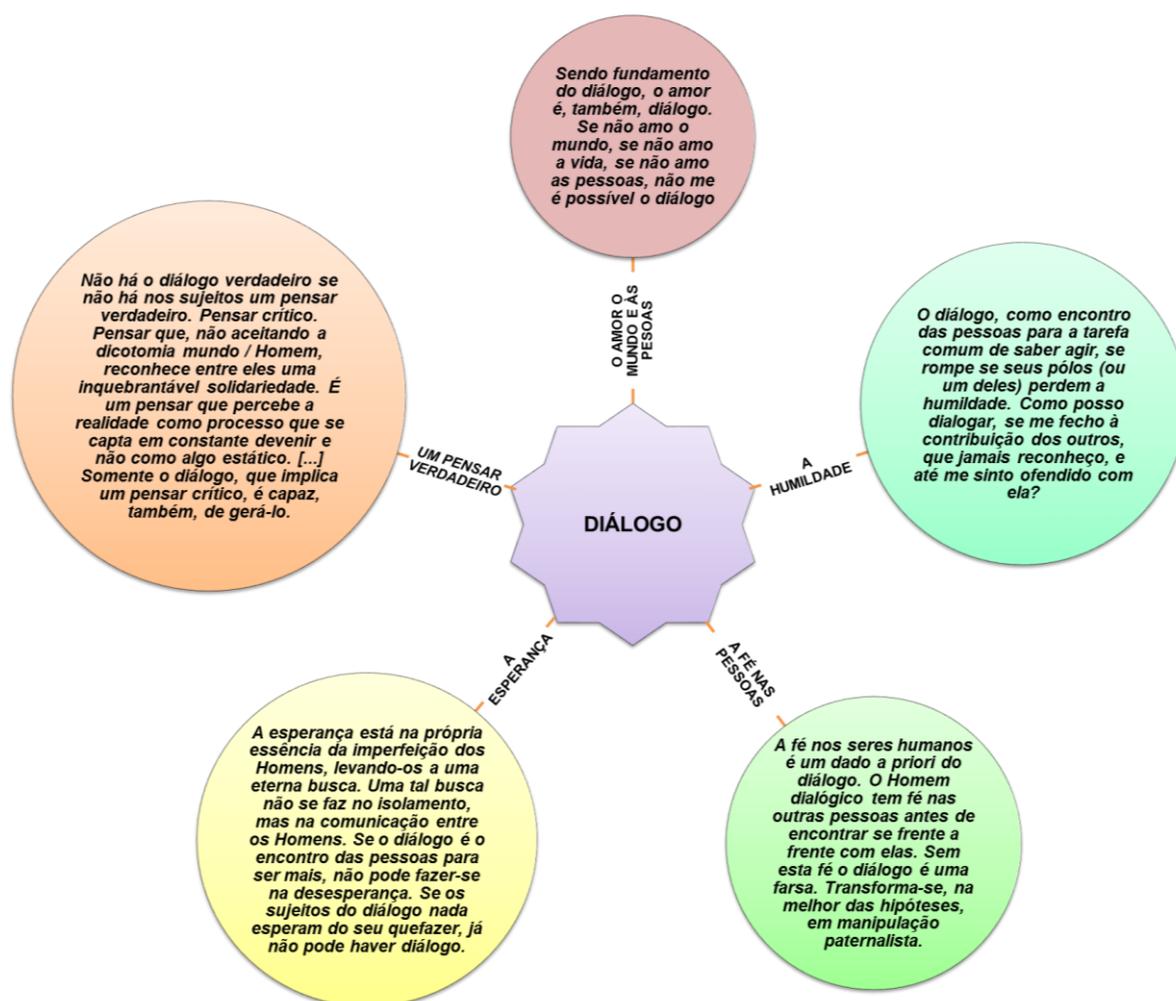


Figura 13: As Condições para o Diálogo Freireano (Adaptado do livro “Paulo Freire para Educadores”, de Vera Barreto)

Na realidade, dentro desse processo de pesquisa e ação, aprendi a construir condições para que, no maior tempo possível, ocorram esses momentos dialógicos e esse envolvimento da comunidade. Não se pode fazer acreditar que o espaço utilizado para debates é cedido pela direção como cortesia de uma escola acolhedora, mas sim que a escola se consolide como um espaço político em que se possam travar debates em busca da transformação da realidade, tanto da escola quanto dos sujeitos.

AUTONOMIA	
FALAS REPRESENTATIVAS DA COMUNIDADE	CITAÇÃO FREIREANA
<ul style="list-style-type: none"> • Queremos uma escola que não seja apenas formadora de mão de obra barata e renovável para o mercado de trabalho... Queremos uma escola que se preocupe com o aluno enquanto membro de uma sociedade complexa, dinâmica, problemática e em constante evolução... Que prime por princípios elevados visando a ajuda na construção de um ser humano completo, participativo, consciente de suas responsabilidades com o "outro" e com o planeta. Enfim, o último de tudo isso é que a escola seja um dos vitais elementos na consecução desses objetivos contribuindo para que o educando se sinta parte importante do processo, mas principalmente que ajude a criar um cidadão feliz, em toda a acepção do termo. (Pai de aluno do 8º ano) • A escola com o projeto de ensino integral está no caminho certo, estou satisfeita com a transformação de meu filho com a oportunidade de desenvolver ideias e tomar iniciativas próprias. Este é o primeiro ano dele e ainda como mãe não estou totalmente inteirada do projeto, mas os frutos são claros para mim. Ele vem de uma educação castradora de ensino particular que não condizia com o nosso ideal de cidadão, por isso o trouxemos para o ensino público. Parabéns a toda equipe. (Mãe de aluno do 7º ano) • Baseado no aprendizado que tive sempre em escola pública, creio que a escola em seu perfil está contribuindo da melhor maneira para o ensino/formação [...] Nada para adicionar. (Mãe de aluna do 9º ano) 	<p>O "sonho" dos que hoje negam à prática educativa qualquer relação com sonhos e utopias, como o sonho da autonomia do ser, que implica a assunção de sua responsabilidade social e política, o sonho da reinvenção constante do mundo, o sonho da libertação, portanto o sonho de uma sociedade menos feia, menos malvada, é o sonho da adaptação silenciosa dos seres humanos a uma realidade considerada intocável. (2000, p. 101)</p> <p>O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (1996, p. 66).</p> <p>Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. (1996, p. 121)</p> <p>Neste tipo de relações estruturais, rígidas e verticais, não há lugar realmente para o diálogo. E é nestas relações rígidas e verticais que se vem constituindo historicamente a consciência camponesa [ou popular], como consciência oprimida. Nenhuma experiência dialógica. Nenhuma experiência de participação. Em grande parte inseguros de si mesmos. Sem o direito de dizer sua palavra, e apenas com o dever de escutar e obedecer. (1983, p. 49)</p> <p>A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública. (2003, p. 39)</p>

Sobre a escola que queremos, é tangível notar na fala das famílias que se almeja a escola que não forme – e enforme – os sujeitos para se tornarem tão-somente mão de obra bruta e barata para o mercado de trabalho. Freire (1996)

crítica a ideologia técnico-pedagógica apregoada pela “ditadura do mercado”, que nega a ética universal do ser humano de ser mais, livre e autônomo.

Ademais, fica claro que a comunidade não deseja uma formação puramente técnica aos seus filhos, então

É preciso sublinhar a educadoras e educadores de boa vontade, mas equivocados, que quanto mais se esvazie a educação dos sonhos, por cuja realização se lute, tanto mais o lugar dos sonhos vai sendo preenchido pelas técnicas até chegar o momento em que a educação é a elas reduzida. Aí, então, a educação é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo. (FREIRE, 2000, p. 101)

Se a educação se tornar a instituição de prática para mero ajustamento ao mundo sem prover a reflexão crítica sobre ele, já será uma educação desumanizada e desumanizante. É por isto, dentre outras coisas, que a escola dos sonhos deve ser saltitante e despertar o desejo de conhecer cada vez mais, já que os seres humanos são curiosos em sua essência.

No entanto, Freire (2001) alerta aos educandos que, *entregando-se à aventura dessa escola séria, rigorosa, alegre, jamais prescindida do ato sério de estudar, que jamais confunda essa alegria com a alegria fácil do não fazer*. A escola, por tornar-se séria e rigorosa, não deve ser um espaço de sisudez, mas, *por outro lado, é preciso não afrouxar, para que a criança não se perca apenas no brinquedo, apenas em alegria*, culminando no *laissez faire* (P. 95), é preciso que os sujeitos, progressivamente, assumam *eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas* (FREIRE, 1996, p. 106).

Em contrapartida, não negando que o ato de estudar é um processo difícil, Freire coloca que é importante que os discentes percebam que *por ser difícil, o próprio processo de estudar se torna bonito [...] é também errado falar ao estudante que há uma compensação de alegria no ato de estudar*, pois é um ato difícil, requer dedicação, *mas é gostoso desde o começo* (Idem).

Tais elucubrações somente serão validadas a partir de uma escola que negue o ranço do ensino tradicional castrador, assim como conte com a perspectiva crítica das famílias em relação à formação para o exercício da cidadania, sobretudo

quando esse foi tolhido por instituições privadas ou àquelas em que decorre a privatização e “antidemocratização” do espaço público.

Daí a decisão de parte das famílias por acreditar no Programa e optar por seus filhos estudarem na escola pública, pois

Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável. Uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão, mas um dever até, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles. A participação dos pais se deve dar sobretudo na análise, com os filhos, das consequências possíveis da decisão a ser tomada. (FREIRE, 1996, p. 106)

Dessa maneira, a liberdade que tem o pai ou a mãe de decidir a melhor escola ou educação para sua família não deve suprimir a liberdade da prole, tampouco cercear o desenvolvimento de sua autonomia, haja vista a *posição da mãe ou do pai é a de quem, sem nenhum prejuízo ou rebaixamento de sua autoridade, humildemente aceita o papel de enorme importância de assessor ou assessora do filho ou da filha (Idem, p. 107), pois*

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (1996, p. 121)

É aí que recai sobre a gestão escolar – juntamente às secretarias de educação – a responsabilidade de se solidificar e fortalecer urgentemente a escola pública democrática, bem como a *formação permanente de seus educadores e educadoras* (aqui incluídos vigias, merendeiras, zeladores). *Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (1994, p. 23).*

Dessa forma, tornar-se-ia mais difícil que a comunidade desacreditasse na escola pública e que, sobretudo, pudessem sentir-se responsáveis pela edificação de um espaço que, independente do governo ou do programa em vigência, promove a formação de qualidade.

3.2.2. Assembleias: a Participação da Comunidade Escolar nas Decisões

Uma das práticas para a consolidação da eficiência no processo de ensino e aprendizagem é a sustentação do equilíbrio entre escola e a comunidade. Partir dos princípios relacionados às condutas de comprometimentos com as atividades desenvolvidas no atendimento da instituição e da comunidade requer a interação dos fatores primordiais de atendimento nas necessidades básicas dos envolvidos, ou seja, identificar as principais situações apresentadas no contexto social e conduzir as problematizações no intuito de solucioná-las com direcionamento da gestão democrática e participativa.

Nas diretrizes do Programa de Ensino Integral (SEE-SP, 2012) consta que é necessário começar o trabalho pelo alinhamento das pessoas sobre os valores, princípios e premissas. Nesse contexto temos a consolidação da nova cultura escolar em benefício do principal objetivo na formação do aluno autônomo, solidário e competente.

Os valores são reconhecidos quando a comunidade identifica a escola como espaço de construção social dos alunos e a sua identidade é construída como uma missão participativa. Nesses valores encontramos a oferta de um ensino de qualidade, a valorização dos educadores, uma gestão escolar democrática e participativa, um espírito de colaboração e cooperação, engajamento, comprometimento da rede no processo e principalmente dos alunos e da sociedade em torno da responsabilidade nas ações desenvolvidas com os princípios de inovações.

Uma das práticas fundamentais para fortalecer as condições de participação e a condução do processo para o levantamento do repertório popular, em busca do resultado satisfatório de aprendizagem e da formalização da importância do envolvimento da comunidade, foram as assembleias, realizadas junto às famílias, à comunidade e aos alunos. As assembleias na unidade escolar destacaram-se como imprescindíveis e inovadoras.

Nesses encontros foi discutida a implantação do Modelo de Ensino Integral, sua estrutura baseada na premissa da corresponsabilidade da gestão democrática,

o envolvimento dos professores no processo de formação do jovem protagonista, a sustentação do contexto formativo nas atribuições da base nacional comum e da parte diversificada (eletivas, orientação de estudo, protagonismo juvenil e o projeto de vida).

Essas assembleias contemplam a realidade da escola e das famílias. A conjuntura da análise feita por todos os presentes delibera situações que necessitam de maior atenção quanto aos temas apresentados na realidade.

Esses temas são apresentados pela comunidade escolar e ampliam o desejo de discuti-los como fatores pré-determinados com a certeza de incorporá-los ao Plano de Ação da unidade.

Abaixo apresenta-se alguns pontos de discussão que fortaleceram a gestão participativa com a comunidade presente. Entre eles, destacam-se:

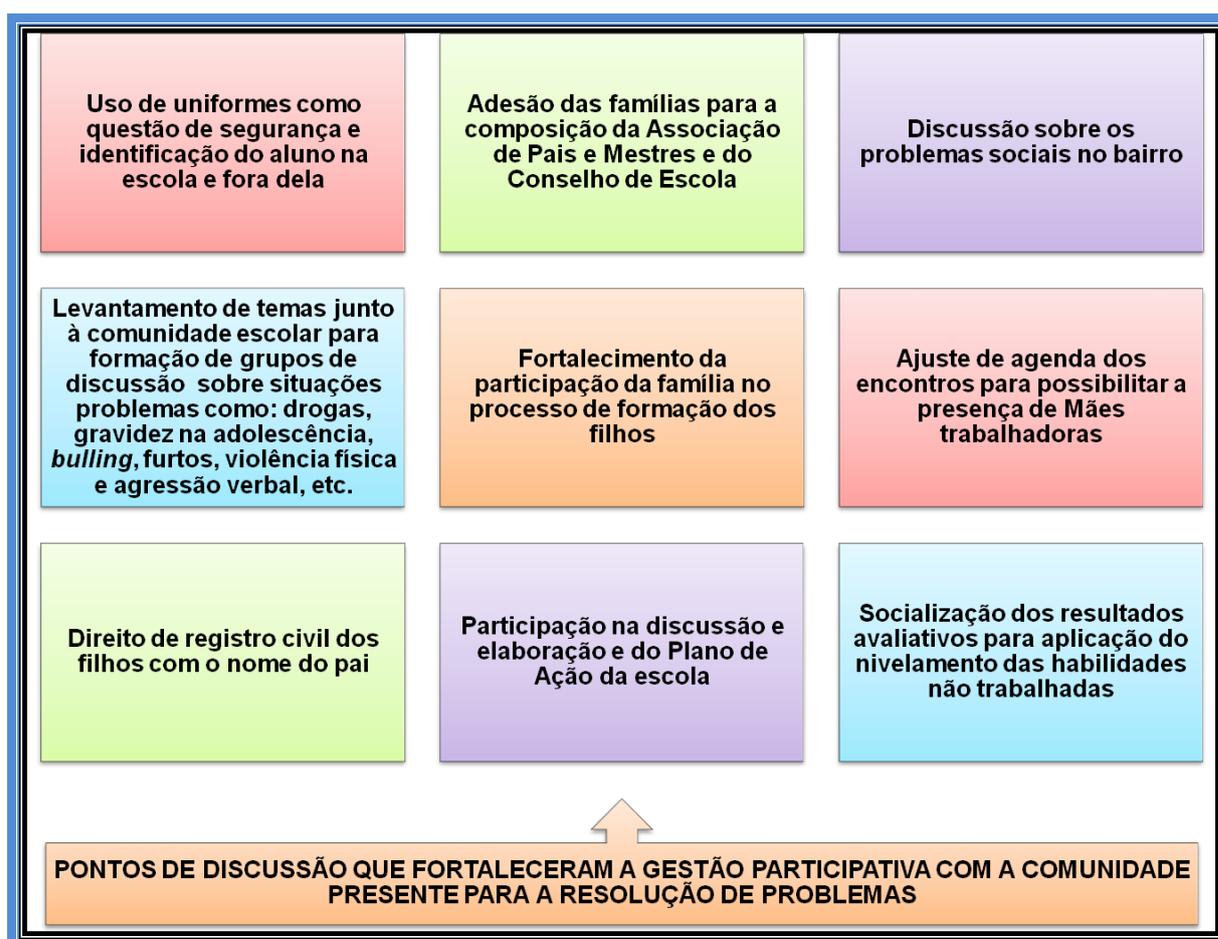


Figura 14: Pontos de Discussão que Fortaleceram a Gestão Participativa com a Comunidade Presente para a Resolução de Problemas

Após a análise e a discussão dos problemas, a comunidade votou pelo compromisso de acompanhar os estudantes na escola, em relação ao uso do uniforme e pela ampliação da participação no processo de desenvolvimento pedagógico.

Nessa assembleia uma comissão de parte das pessoas da comunidade surgiu para apresentar mais um grave problema do bairro: a implantação de uma central para recepção de lixo por parte de uma empresa privada. Essa futura instalação chamada Transbordo Anhanguera receberia por dia duzentos caminhões de lixo e, em consequência disso, a comunidade enfrentaria o mau cheiro do lixo, a circulação de caminhões e danificação das vias públicas pelo excesso de peso desses transportes.

Mais tarde esse tema veio a tornar-se o foco de estudos em sala de aula e o suprimento para outros encontros da comunidade na escola para que pudessem construir um movimento de protesto contra o transbordo.

As discussões nas assembleias e nos encontros com as famílias e comunidade são fatores relevantes para o desenvolvimento das ações na unidade escolar. Podem-se esmiuçar algumas dessas experiências já que a pesquisa aponta outras diversidades na dissertação.

Alguns pontos apresentados pelos participantes da assembleia chegam muitas vezes em particular para a gestão. Prova disso é que o uso do uniforme para identificação do aluno e de sua segurança, por mais que seja aprovada pela maioria, sofre pela falta de condições em obtê-lo por condições econômicas. Essa situação é discutida nos encontros e estimula as doações de uniformes para a escola para atender os alunos necessitados. Convém esclarecer que nossas ações buscam soluções para os problemas e não alimentar o caráter assistencialista.

A Associação dos Pais e Mestres e do Conselho de Escola assumem a identidade social para direcionar os gastos com as verbas destinadas à manutenção do prédio e dos materiais pedagógicos. As prestações de contas são publicadas no quadro de avisos da unidade escolar.

Os alunos montam suas próprias planilhas para identificar as habilidades não desenvolvidas e a escola providencia outras planilhas com o nivelamento das habilidades trabalhadas pelos alunos. Ambas são socializadas pela família que se compromete em assistir continuamente seus filhos no processo de aprendizagem.

É muito interessante a conscientização da família quando percebe o direito do educando em ter o nome do pai em seu registro. Isso se tornou possível quando algumas mães recorreram ao Conselho Tutelar e conheceram o Direito de registro civil de seus filhos. Esse assunto foi apresentado na assembleia por algumas mães e trouxe um efeito satisfatório.

No início da implantação do Programa a escola proporcionou condições para as famílias discutirem o melhor dia e horário para desenvolver os encontros, com o objetivo de atender um maior número de representantes dos filhos e principalmente algumas mães que temiam perder o emprego. Como a escolha foi sempre aos sábados a direção solicitou homologação do calendário na Diretoria de Ensino. Pode-se admitir que uma escola com 15 salas e 35 alunos frequentes em cada turma aparecem nas assembleias com uma média de 354 representantes.

A elaboração e a análise do Plano de Ação com a participação da comunidade acontecem no início do ano com a reavaliação do ano anterior. Como vimos, os temas apresentados pela comunidade direcionam o processo da elaboração e formalizam uma agenda anual para as atividades.

Toda assembleia promovida pela escola para reunião com as famílias propicia condições para o fortalecimento da unidade na perspectiva participativa da comunidade no processo de ensino e aprendizagem.

A consciência dos familiares sobre o valor das atividades desenvolvidas com os docentes e os resultados esperados nas avaliações movimentam a concepção que o espaço escolar não é mais utilizado para reuniões burocráticas entre famílias e professores ou somente para discutir notas, faltas ou indisciplina, mas sim um espaço dinâmico entre todos os envolvidos nas buscas e soluções de problemas.

Sobre isto, a Deliberação 11/96 do Conselho Estadual de educação (CEE) mostra que

O resultado final da avaliação feita pela Escola, de acordo com seu regimento, deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida, considerando as características individuais do aluno e indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos. (SEE-SP – CEE 11/96 – Artigo 1º)

Objetivando criar um espaço colaborativo e democrático, a direção da escola constantemente articula encontros mensais, intitulados “Chá com a família”, com o intuito de facilitar as discussões sobre os temas levantados nas assembleias e também estimular visitas sistemáticas da família à escola.

Durante esses eventos, tanto nas assembleias quanto nos chás, geralmente acontecem trocas de experiências entre os envolvidos e a discussão sobre as diversas situações apresentadas, há uma ação dialógica que visa a mobilização do grupo para a reflexão crítica sobre os problemas e as situações-limite vivenciadas pelos atores, assim como “chamar” o povo para a responsabilidade da intervenção acerca das ações dos filhos e dos problemas referentes à realidade do bairro.

Consolida-se como uma ação respeitosa e rigorosa, pois, segundo Paulo Freire, *estar com as bases populares, trabalhar com elas não significa erigi-las em proprietários da verdade e da virtude. Estar com elas significa respeitá-las, aprender com elas para a elas ensinar também* (FREIRE, 2001, p. 134).

A partir dessas discussões, por meio do diálogo franco, aberto e amoroso, foi possível observar o compromisso de cada sujeito envolvido no processo, culminando numa importante estratégia para se criar um ambiente comprometido e colaborativo para o cumprimento de tarefas, tendendo a aumentar o engajamento nas ações desenvolvidas.

Essa colaboração tecida na escola, como espaço de realizações coletivas, se dá em contraponto com a teoria da ação antidialógica, em que *a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”*. Pelo contrário, as ações democráticas na escola Ayres de Moura vão de encontro com a teoria dialógica da ação, em que, segundo Freire (2009),

Os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração [...] A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. (Pp. 191-193)

Há nos encontros a premissa do diálogo como eixo direcionador das ações, desembocando numa relação horizontal de gentes para gentes, sem o exercício do

autoritarismo hierárquico e centralizador, ou seja, sendo a escola um espaço coletivo, todos e todas decidem pelo seu rumo.

3.2.3. Participação Estudantil: Experimentando a Representatividade nas Decisões Escolares

Num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. [...] Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (Paulo Freire, 1996, p. 47)

Na perspectiva de continuidade articuladora da assembleia com a comunidade escolar, convidei o Grêmio Estudantil para analisar a pauta discutida anteriormente com as famílias.

Lisonjados com o convite, os representantes do Grêmio consideraram interessante que os líderes de turmas, os presidentes dos clubes e demais alunos participassem da reunião, que aconteceu com esses educandos que apresentaram algumas reivindicações pertinentes ao cotidiano escolar.

Iniciei o encontro elogiando a iniciativa do grupo, reconhecendo a legitimidade de terem convidado os representantes das demais instâncias para a reunião. Foram apontados os temas que mais chamaram a atenção do grupo, mas o tópico que mais alavancou a discussão foi a implantação do Transbordo Anhanguera na região, já discutido com as famílias nas assembleias.

Alguns alunos se mostraram contra a implantação do transbordo e outros não se posicionaram diante da situação e, durante a reflexão feita nessa reunião, um aluno apontou seu descontentamento não somente com a implantação do Transbordo, mas por outros problemas do bairro esquecidos pela comunidade, o que levou os alunos a investigarem e discutirem as questões tratadas nessa reunião por meio de uma pesquisa de campo sobre os principais problemas do bairro, com meu apoio.

A leitura feita pelos alunos nas situações-problemas do bairro despertou no grupo a necessidade de buscar soluções para essas questões. Essa discussão promoveu uma dinamização nas análises principais dos problemas da comunidade e acordou nos sujeitos envolvidos nessa reunião um movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996).

Logo percebi a urgente necessidade de trabalhar a autonomia dos alunos, sobretudo em relação às ações político-sociais, pois, retomando o que afirma Freire (1996, p. 35), *o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.*

Para realização desta pesquisa foi elaborado um projeto³² para o direcionamento da coleta de informações com a comunidade. Vislumbrando a abordagem dialógica, os alunos se dividiram em grupos para coletar informações sobre os principais problemas da região e, a partir desses dados, montamos uma planilha³³ com a apresentação dos problemas.

Um questionário³⁴ foi construído com as informações disponíveis, para que os alunos pudessem voltar a campo e levantar a imprescindibilidade das situações e, caso o problema fosse urgente, deveriam também, a partir das sugestões da comunidade, decidir quais seriam as possíveis soluções ou encaminhamentos sugeridos pela comunidade.

Analisei com os educandos os resultados obtidos e as dificuldades enfrentadas para efetivação da pesquisa e eles se pronunciaram de maneira espetacular em suas argumentações, por exemplo, mostrando-se indignados frente aos descasos das autoridades, algo que acentuou as suas exigências para as mudanças na realidade local, o que desembocou numa ação de intervenção no cenário político da região.

Os dados levantados levaram o grupo, inflamado de indignação, a apresentar o resultado de seu trabalho para os vereadores da cidade de São Paulo, na esperança da procura por novas propostas para as soluções dos problemas.

Buscamos conhecer os vereadores eleitos com maiores votos na região e alguns foram escolhidos pelos alunos para que entrássemos em contato.

Isto feito, foi agendado um encontro na Câmara Municipal, já que a resposta de aceitação dos vereadores foi rápida, principalmente por considerarem diferente o “trabalho” de pesquisa de campo com esse tipo de abordagem, sobretudo por ter partido de uma escola pública.

É interessante como mesmo os legisladores, representantes do povo, ficam surpresos com a qualidade da escola pública, quando os alunos, gente do povo, têm

³² Em anexo II: Ementa do projeto e Questionários para a Pesquisa de campo – direção/aluno

³³ Em anexo III: principais problemas da região

³⁴ Em anexo IV: Questionário com as soluções da comunidade

uma iniciativa sociocultural e política crítica. Antes do encontro formal, os políticos, apesar de solícitos, não levam de antemão em consideração os saberes, angústias e expectativas dos alunos, bem como o engajamento da equipe escolar por trazer esses temas para o currículo e a escola como espaço público e democrático, em concordância como que afirma Freire (1997):

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. [...] Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (Pp. 33-34)

O encontro dos educandos com o legislativo promoveu uma maior aproximação entre os jovens autônomos, cidadãos conscientes e seus representantes políticos. Os alunos puderam vivenciar a experiência de tratar face a face com os políticos e de contemplar, para além das campanhas, suas verdadeiras posições acerca dos problemas da comunidade, sentindo o “peso” da responsabilidade e importância de interagir com as questões públicas dentro de um processo dialógico.

Após esse encontro com os vereadores e seguido de discussão fervorosa entre os alunos da comissão, uma nova planilha conclusiva³⁵ foi montada com os pareceres dos vereadores e apresentada na escola para os demais estudantes.

Esse encontro marcou uma nova concepção dos estudantes sobre a visão política de nosso país, pois foi visível a mudança de seus discursos nas práticas cotidianas escolares. A partir dessa experiência, a maneira de se fazer política nos encontros internos do Grêmio, dos líderes de turmas e presidentes dos clubes acenaram para novas formas de atuação, debate e decisões coletivas.

Constantemente, essas atividades “políticas” são organizadas pelos alunos que buscam, junto à gestão, a sua continuidade.

De toda forma, o efeito positivo dos debates críticos travados nas assembleias promovidas pela gestão democrática e participativa na escola se

³⁵ Em anexo V: planilha com as soluções dos vereadores.

estendeu aos estudantes, além de reacender a preocupação das famílias por discutir com os filhos e exercer essa politicidade para além dos muros da escola, em busca de mudanças significativas na região.

A pesquisa de campo realizada pelos alunos junto comigo fomentou a formação de um grupo de estudos e pesquisa de campo junto aos professores, que desenvolveram uma eletiva a partir da discussão acerca dos temas abordados na assembleia, com atividades sobre a situação local, principalmente a má conservação do Parque Estadual dos Remédios e a valorização da fauna e da flora presentes.

Nesse projeto os alunos estudaram o lago e as “minas” de águas do Parque, portanto, nessa eletiva, um dos objetivos propostos pelos professores seria a coleta de água pelos alunos para pesquisa no laboratório da escola.

O desenvolvimento dessas atividades se estendeu para o Plano de Ação da unidade de ensino no incentivo às práticas pedagógicas vinculadas ao planejamento pedagógico dos professores contemplados em suas eletivas (Projeto de interação).

Essas ações despertaram a consciência de que a participação em busca da solução de problemas reais da comunidade é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social de um adolescente. É preciso conhecer os fundamentos, a dinâmica e a evolução do trabalho com os grupos e ter algum conhecimento a respeito da situação ou problema que se pretende enfrentar (COSTA, 1998).

A referida eletiva desenvolvida no Parque Estadual dos Remédios ganhou visibilidade na Secretaria de Estado da Educação e na mídia, a ponto de um vídeo ser gravado pela imprensa do Estado e disponibilizado no acervo das práticas nas escolas públicas³⁶.

O motivo do orgulho dos alunos e da comunidade aumentou de forma relevante pela existência de um Parque preservado pelo Estado e pela Prefeitura Municipal de São Paulo, assim, nas discussões entre a comunidade e os alunos, surgiu a preocupação de levantar e analisar profundamente a situação do bairro e suas dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Dentre essas dificuldades, a partir da aplicação de um questionário feito pelos alunos à comunidade escolar³⁷, foram elencadas situações-problemas que poderiam prejudicar a qualidade de vida da população. Logo, a Construção da Estação de

³⁶ Documentário – disponível no <https://www.youtube.com/watch?v=0tfA0eo2UAU>

³⁷ Ver o questionário intitulado “Pesquisa de campo (escola, residência e imediações)” no anexo II.

Transbordo de Resíduos Domiciliares pela empresa Logística Ambiental de São Paulo (LOGA) veio à tona novamente.

Esse Transbordo seria construído na Vila Jaguara e a principal queixa dos moradores é a circulação de centenas de caminhões de lixo diariamente no local, a proliferação de ratos e o cheiro insuportável de lixo. Então, pautado em Freire (1996), provoqueei os estudantes no sentido de pensarem sobre algumas questões:

Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Será que esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz? É uma pergunta subversiva ou inconveniente? Porque as pessoas não conseguem perguntar e exigir providências, sobretudo das autoridades políticas sobre os problemas da comunidade?

Essas discussões iniciaram-se na escola com alunos e equipe escolar e se estenderam a encontros da comunidade, ocorridos no salão cedido pela igreja do bairro e na escola, sendo que a comunidade, assessorada por dois vereadores, conseguiu protocolar na Câmara Municipal de São Paulo uma alteração de Projeto de Lei 688/2013 para exclusão desse transbordo.

Enquanto não se tem pronunciamento sobre a sanção e modificação da lei, as discussões e encontros entre os moradores continuam, por meio de reuniões locais, contando com o ambiente da escola como espaço aberto para as plenárias.

Nesse sentido, a escola exerce um papel articulador dos debates e embates políticos em busca do fazer ético, crítico e democrático, por isso mesmo

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (1996, pp. 33-34)

Nesse sentido, apoiar os movimentos populares em prol do estabelecimento de um coletivo que, *empoderado da curiosidade como inquietação indagadora*, protesta e se move em busca de alternativas a partir de uma consciência não mais fatalista ou ingênua, é uma obrigação moral, ética e política da escola.

Alguns moradores e famílias de alunos envolvidos na mobilização marcaram uma reunião com a direção da unidade e solicitaram uma conversa com os alunos da escola, mesmo aqueles que não residem nas imediações, para socialização da mobilização feita pela comunidade.

Me chamou a atenção a maneira como a comissão organizadora do ato se dirigiu à gestão da escola, tomada pelo argumento de que os alunos têm consciência e responsabilidade sobre o que acontece no bairro, principalmente pelas atividades que desenvolvem na escola e por isso precisam fortalecer o movimento participativo de conscientização de todos contra as situações-problema surgidas nas demais comunidades.

Para tanto, organizei com a comissão um horário que compatibilizou a disponibilidade dos professores e dos alunos para que o evento não entrasse em conflito com as atividades pedagógicas planejadas, mas que subsidiasse o planejamento. A reunião dos alunos com a comissão aconteceu de forma organizada e rendeu ótimos frutos, pois na avaliação juvenil teve resultados muito além do que se esperava a partir de um movimento travado pela iniciativa da comunidade.

A liberdade para o engajamento da comunidade na busca pela resolução de problemas emergiu de forma genuína no contexto escolar e sócio comunitário, atingindo um ponto culminante na formação dos sujeitos autônomos, que não tiveram sua participação simbólica, decorativa ou manipulada, mas sim uma atuação crítica e coerente.

A comissão convidou a todos para uma participação na Passeata de Mobilização contra o “Lixão”, assim denominado por eles, e contaram com a participação massiva dos membros da comunidade em geral e escolar:



Figura 15: Convite para passeata, elaborado pela comunidade escolar, contra a estação de transbordo de resíduos domiciliares.

Uma ação entre a escola e a comunidade é caracterizada pelo espaço democrático aberto às participações e desenvolve um valor significativo na formação do jovem/adolescente motivando a proposta pela participação ativa, construtiva e solidária.

Entender e conceber os jovens como autônomos é essencial para a promoção da sua participação. Deve-se estimulá-los a vivenciar os problemas reais na escola, na comunidade e sociedade. Portanto, as etapas percorridas pelos educandos devem partir do interesse espontâneo para chegar à participação comprometida e voluntária, já que devem agir como interlocutores ativos e críticos e assim se espera que sejam vistos por todos os envolvidos na comunidade.

A organização do trabalho desenvolvido pelos jovens autônomos, engajados na luta social contra a construção do Transbordo, foi exercida de forma consciente e discutida com o grupo de alunos e com os professores envolvidos.

O resultado dessa pesquisa de campo resultou em um gráfico que identifica o número de pessoas informadas sobre o assunto:

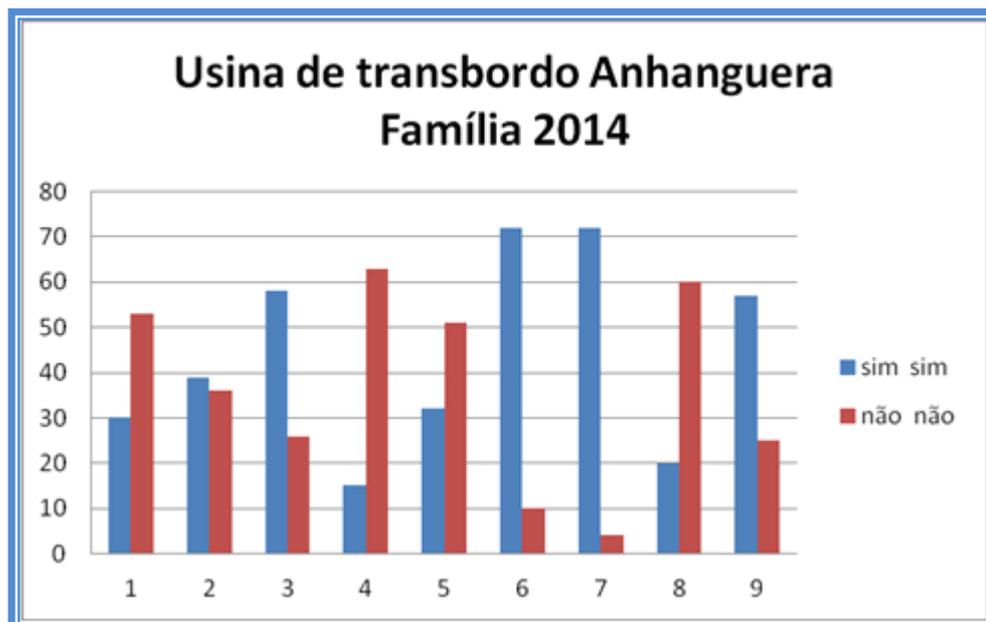


Gráfico 1: Sobre o conhecimento da comunidade sobre a empresa Loga logística Ambiental DE São Paulo S/A

Para cada questão apresentada, o gráfico mostra a família que conhece ou não a situação-problema.

O gráfico abaixo mostra o que os alunos identificaram como principais poluentes no Estado de São Paulo:

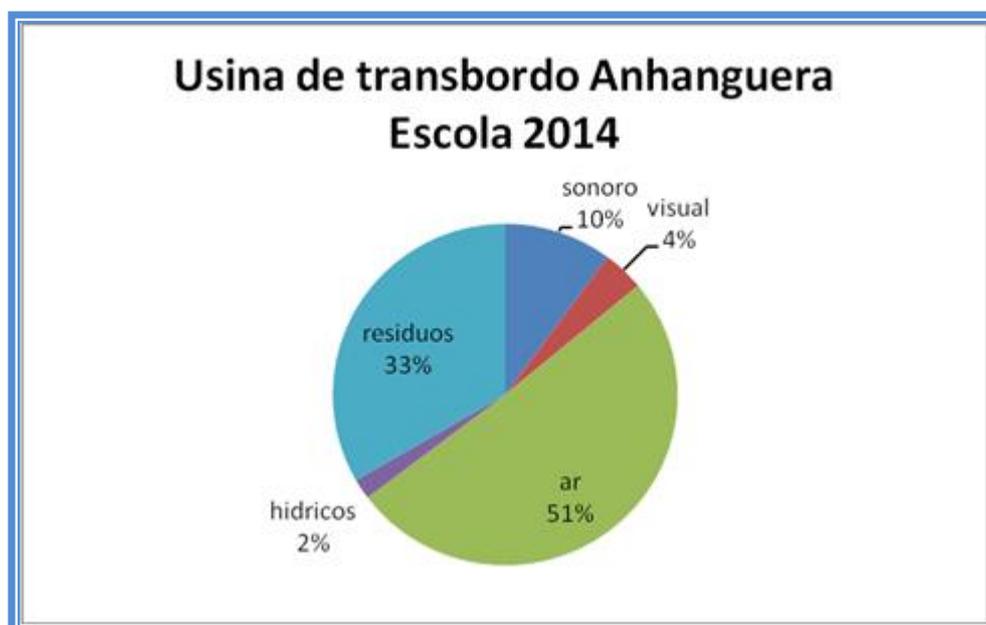


Gráfico 2: Sobre o conhecimento da comunidade sobre o que é uma usina de transbordo

No ponto de vista da família, o gráfico mostra quais os principais poluentes no Estado de São Paulo:

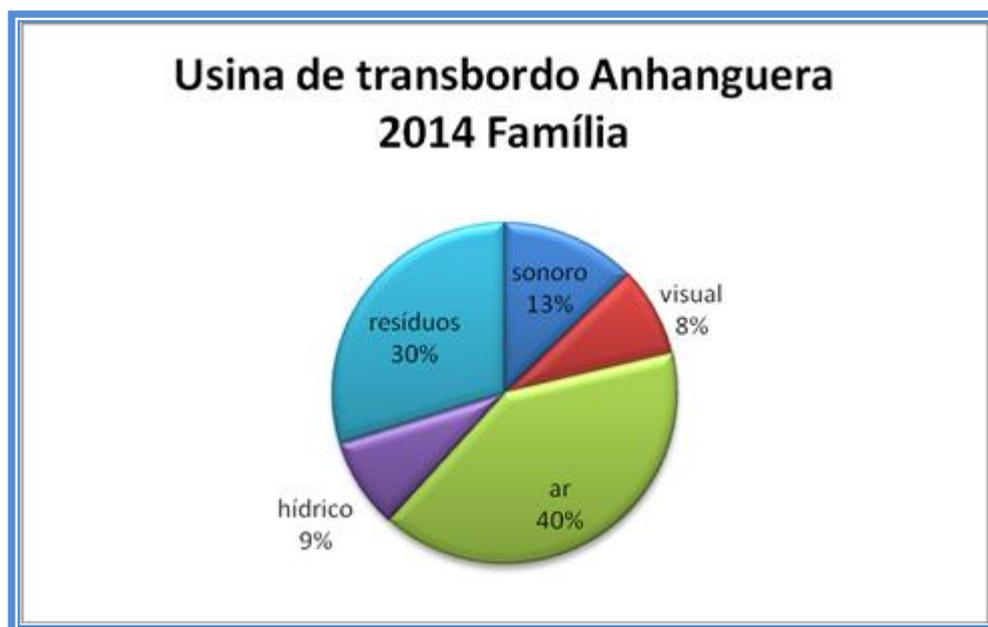


Gráfico 3: Os principais poluentes no Estado de São Paulo segundo a comunidade escolar

Portanto, vários fatores apontam para a possibilidade de mudanças no interior da escola e na comunidade, sobretudo pelo exercício da gestão democrática e participativa para esses eventos formativos.

3.2.4. Conselho de Classe: a Instância Colegiada Avaliativa

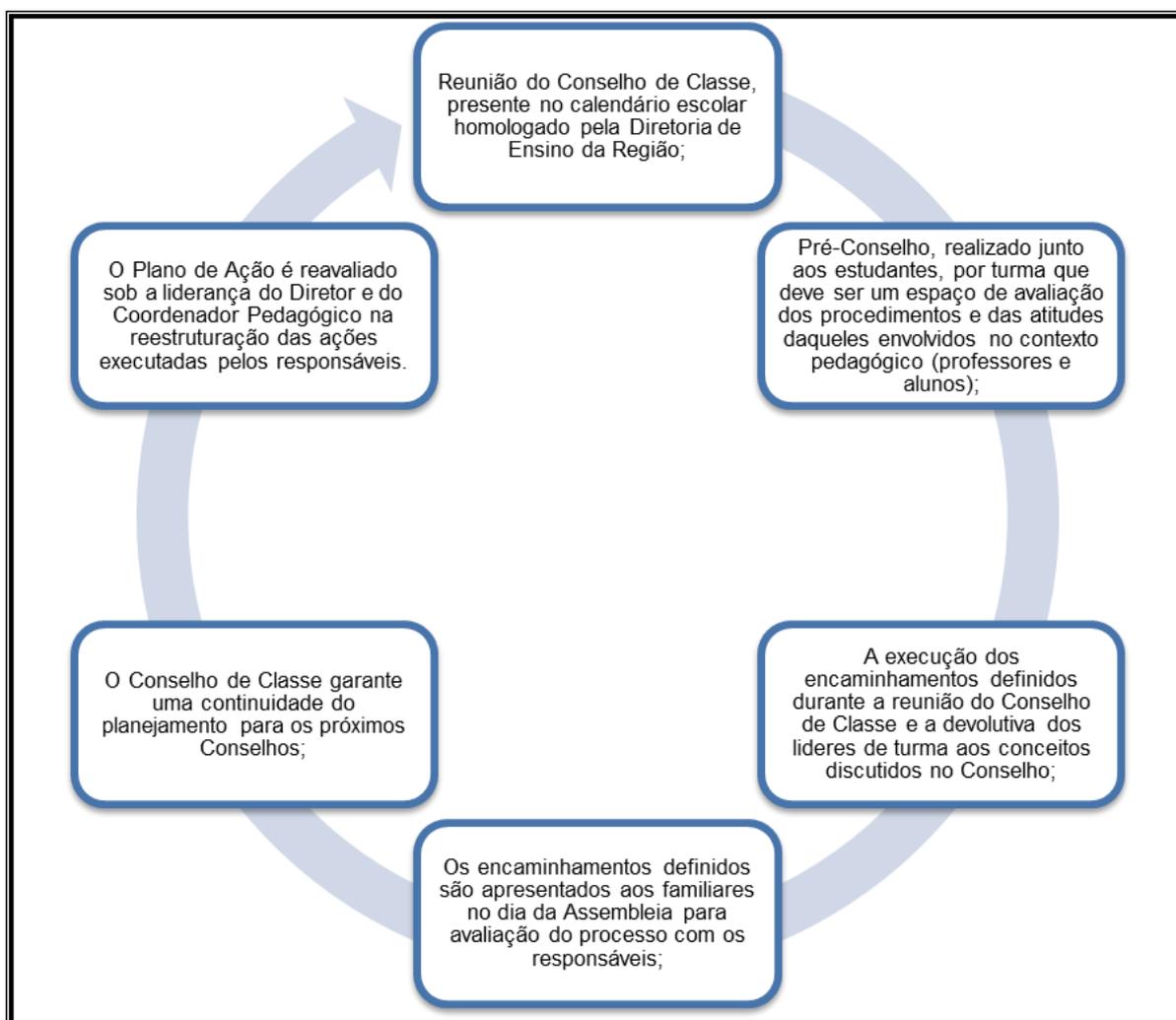
A etimologia da palavra conselho vem do Latim *consilium*, “opinião, plano”, de *consultare*, “perguntar, refletir, considerar maduramente”.

Nas Diretrizes do Programa de Ensino Integral não se encontra o termo Conselho de Classe para avaliação do processo de ensino e aprendizagem na demonstração de resultados.

Mesmo sem a referência do Estado sobre o conselho, após a implementação do Novo Modelo Pedagógico do Programa de Ensino Integral e a articulação dos alunos no processo de formação dos jovens autônomos, é dado início ao fortalecimento da construção da identidade do aluno nas decisões da unidade. Alicerçados pela gestão democrática e participativa, os trabalhos são organizados com vistas à estruturação de um movimento juvenil.

A valorização ao estímulo e incentivo do envolvimento dos alunos no contexto escolar parte das articulações promovidas pela gestão que tem como princípio a elevação da maturidade do aluno por meio do trabalho com a concepção sobre importância de seu comprometimento e corresponsabilidade em sua formação autônoma.

Para que os conselhos participativos pudessem acontecer, desdobramos o processo nas etapas organizadas no esquema abaixo:



Esquema 3: Etapas de organização do Conselho de Classe participativo

Um dos fatores predominantes no processo é a organização dos agendamentos com os líderes de turmas para as reuniões comigo para direcionar as atividades do período. As decisões tomadas são mediadas pela equipe gestora e o trabalho colocado em prática por todos, cada um com sua atribuição.

Na semana que ocorre o Conselho de Classe na escola, os líderes de turmas, cientes do agendamento da escola, se reúnem comigo para discutir a importância da participação no Conselho. Nessa reunião trabalha-se o contexto da gestão democrática e a conscientização do processo participativo dos alunos no sistema de avaliação da escola e o compromisso do educador nesse segmento.

Na formação feita com a direção e com os líderes de turma, são criados métodos na construção democrática e promove-se uma reflexão com os alunos levando-os a refletir sobre determinados questionamentos, tais como:

O que é ser um sujeito da educação? O aluno é avaliado somente pelas disciplinas? O que entende por gestão democrática? O que sabe da importância da coletividade e da cidadania? Como criamos um espaço dialógico? O aluno entende avaliação como autorreflexão?

Sobre isto, Freire (1967, p 93) afirma que *não há nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação.*

As condições técnicas para que o grupo de estudantes promova suas participações nas atividades da escola e envolva todos os alunos são evidenciadas pela observação do excelente desempenho dos alunos nas abordagens feitas com as turmas.

Os relatórios das reuniões periódicas desenvolvidas pelos estudantes são enviados para mim, então eu analiso e atendo às solicitações dos alunos, providencio materiais diversos, bem como promovo condições ideais para a realização das reuniões, em concordância com a comissão. O espaço reservado para articulação e discussão de suas necessidades e propostas é, geralmente, a quadra coberta da escola, onde os discentes organizam uma pauta para ser apresentada aos colegas.

No dia seguinte, utiliza-se a primeira aula sob a direção do líder de turma, responsável pela mediação da discussão com a classe e comunicantes daquilo que foi discutido com a direção, buscando fortalecer a ideia da participação de todos nas decisões da escola.

Nessas discussões também são apresentadas as dificuldades vividas nas aulas, tanto no contexto pedagógico como o relacionamento com os professores.

Após essa reunião entre os alunos, são gerados relatórios pelos líderes e apresentados aos professores e gestores no dia do Conselho de Classe de cada série.

Essa ação vai de encontro com a proposta de Freire (1994) acerca da aprendizagem da democracia pelo seu exercício e pela problematização da sua própria existência, ou seja, o processo de aprender a democracia começa pela prática da participação, já que

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. (FREIRE, 1967, P. 13)

Fica claro o processo de participação crítica dos alunos nesse momento avaliativo, o exemplo disso está explícito na maneira como o relatório é desenvolvido pelos líderes de turma, de maneira respeitosa e sem julgamentos de valor, da mesma maneira os alunos se colocam no conselho de classe: deixam claro que entendem esse espaço não como um reduto de exposição vexatória dos professores, tampouco dos colegas de turma, que é um momento de ação-reflexão-ação em que não cabem melindres ou personalidades que não resultam em um diálogo formativo e direcionador de soluções e compromissos a serem selados por ambos.

A seguir, segue na íntegra um dos relatórios escritos pelo líder de turma do 9º ano C após a reunião com as turmas, no chamado pré-conselho.

Esse relatório, assim como os outros, posteriormente, serviu de instrumento simples e empírico, utilizado para a construção da pauta para a participação no Conselho, facilitou a checagem dos temas a serem abordados pelos alunos, que se mostram extremamente cuidadosos no sentido de contemplar o que foi levantado com os colegas:

Todos os temas relatados na reunião foram muito comentados durante a aula. Na reunião de líder com a classe foi comentado sobre o respeito, foi o tema que em minha opinião está faltando entre os alunos e até mesmo entre os professores no 9º ano. A falta de respeito está atrapalhando as aulas chegando a ponto de retirar alunos da sala.

Foi comentado também sobre a democracia na escola. Para alguns a escola é democrática, pois temos a liberdade de expressar com o diretor, vice e coordenadores. Alguns alunos disseram que a democracia na escola não existe, dizem que por falta de tempo não conseguem falar com os gestores.

O uso do uniforme completo foi sugerido e a sala disse que o preço é acessível para quem fornece, mas poderia ser gratuito e com a “cara” da juventude.

A questão da exposição do aluno também foi comentada e alguns têm medo de se expor pelo fato do medo de serem zombados pelos colegas.

Outro tema muito comentado foi a questão da participação dos alunos em tudo que acontece na escola.

Outra coisa interessante foi o comprometimento com as tarefas na escola e para casa, a maioria disse que estão muito sobrecarregados de trabalhos e não conseguem fazê-los.

O respeito com os novos alunos não foi bom, precisamos rever nossos respeitos por eles.

O vocabulário em sala de aula está numa situação muito crítica, são muitos palavrões.

A limpeza em sala de aula deve ser tratada com muita atenção...

Por que o professor perde de vez a paciência em sala de aula? Alguns dizem que eles não sabem dialogar com os alunos, outros dizem que pensam que os professores são seus amiguinhos em sala de aula e aceitam tudo e até mesmo muitos acham que não existe amizade entre professor e aluno.

Como a sala é ambiente, outro problema da sala é o horário de chegada na sala quando tem a troca de aula, uns alunos vão para o armário, outros falam que estavam na direção...

Muitos alunos elogiaram alguns professores que sabem explicar bem.

Outra questão a ser tratada é o uso do celular. O uso na escola é proibido, mas é proibido pelo motivo de que ninguém da escola é responsável por ele se for perdido, mas poderia ser usado para fins educativos, acadêmicos.

Ou seja, resumindo... a participação dos alunos e da comunidade em festas é importante para envolver com respeito os colegas e os professores, não sobrecarregar os alunos com trabalhos, fazer a diferença em relação ao lixo e não deixar de participar dos movimentos na escola.

O relatório desenvolvido pelo líder de turma logo após a reunião com a sala no pré-conselho demonstra uma série de situações vivenciadas pelos alunos e a leitura específica que fazem da escola nas condições apresentadas.

Quando os alunos citam a importância do respeito entre os colegas e os professores e a preocupação da qualidade da aula, relacionam o processo de sua formação com a identificação da corresponsabilidade de ambos no processo de ensino e aprendizagem.

É possível despertar o aluno para a abordagem do espaço social, sobretudo respeitando sua observação sobre o conceito democrático e, enquanto sujeito autônomo, estimulando-o à participação nas discussões para busca de soluções futuras.

Sobre a inter-relação dos alunos com as gentes da escola, são verificáveis as suas ansiedades sobre o despertar para o respeito das regras de convivências, construídas junto com eles mesmos a partir de critérios de organização das relações pessoais que deveriam ser contempladas por todos os envolvidos no processo. Nesse sentido, a direção buscou garantir o espaço de discussão participativa no processo de elaboração das regras necessárias para o relacionamento humano, seja na sala de aula ou no espaço escolar.

O relatório especifica uma série de anseios expostos pelos alunos alertando a equipe pedagógica acerca de como são fundamentais as colocações dos alunos na elaboração dos Projetos sobre/para a unidade.

Seja da limpeza e conservação da escola, do respeito mútuo entre todos os alunos, do relacionamento entre professores e alunos, da gestão democrática da escola, assim como a importância de a tecnologia trazida pelos alunos ser utilizada num projeto elaborado pela escola (para que, por exemplo, os celulares possam vir a ser recursos que fomentem, tracionem e otimizem a sua formação). Parte dos conflitos vivenciados nas escolas é proveniente da utilização de celulares em sala de aula pelos alunos não interessados nas aulas não atraentes e não motivadoras.

Interessante a maneira abordada pelos alunos na importância da participação nos movimentos escolares, pois os relatórios contemplam o que pode ser explorado numa reunião de líderes de turma para um Pré-Conselho, trazendo sugestões para a fundamentação da construção do movimento “protagonista” na escola como um espaço para a formação de um cidadão consciente nas intervenções sociais.

A participação dos educandos no dia do Conselho de Classe causa uma expectativa nos professores, que se apresentam ansiosos em conhecer os relatórios feitos pelos líderes de cada turma, pois nesses relatórios é demonstrado o perfil de cada série/classe e, dessa forma, os alunos são ouvidos atentamente e iniciam a sua interlocução dizendo sobre as práticas adotadas pela equipe pedagógica (falam sobre a postura dos professores, a abordagem didática e metodológica e as dificuldades explicitadas pelas turmas, por exemplo).

Em um dos encontros, os alunos apontaram dificuldades de relacionamento das turmas com alguns professores, principalmente sobre a maneira ríspida de abordagem em relação à turma.

Nesse íterim, um dos professores, se reconhecendo como o protagonista de tal postura, se manifestou com ousadia e começou a citar os nomes dos alunos

considerados indisciplinados ou aqueles que não se dedicavam às atividades propostas.

Como nas reuniões de formação dos alunos para a participação nos conselhos ficou acordado entre os líderes que não é preciso citar nomes de alunos e professores quando apresentam certas dificuldades de relacionamento, um dos líderes de turma pediu a palavra e disse que, segundo o que haviam combinado e principalmente seguindo as orientações dadas pelo diretor Daniel, o que interessa nesses encontros é obter respostas para os problemas e não pessoalizar as questões, mas como o professor se manifestou, então que o conselho decidisse imediatamente se a discussão seguiria com a exposição direta e nomeada dos sujeitos envolvidos no conflito.

Nesse momento, em que os professores aplaudiram o estudante, percebi que já estávamos lidando com jovens conscientes de sua atuação e que eram capazes de dialogar de maneira fundamentada, sem perder o foco no trabalho e atuando de maneira respeitosa.

Sobre isto, afirma Freire (1996) que

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando. (FREIRE, 1996, p. 38)

Essas dificuldades discutidas no grupo acenderam condições para indicar quais seriam as soluções para esses conflitos. O conselho decidiu manter a ética da não delação e primar pela ética do pensar certo em busca por superação de limites.

O Conselho de Classe é um processo conduzido sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico e do Diretor, alinhado com a referência teórico-metodológica de avaliação presente no Plano de Ação da escola e com os segmentos direcionados sobre a avaliação em processo do Programa de Ensino

Integral. A avaliação em processo no Programa é organizada pelas ações do nivelamento das habilidades não desenvolvidas nas principais disciplinas com foco em Língua Portuguesa e Matemática.

Desse modo, o Plano de Ação, responsabilidade da direção da escola, existe para assegurar e apoiar as práticas pedagógicas para o pleno desenvolvimento do estudante. Portanto, nesse exercício de gestão democrática, os dados e conceitos apresentados pelos educandos servem de subsídio para a pauta da formação pedagógica dos educadores, com a intenção de garantir a reorientação curricular numa perspectiva emancipatória e progressista.

3.2.5. Os Desafios da Formação Docente

Os inúmeros desafios da Educação historicamente esbarram, sem sombra de dúvida, na formação docente. Tal constatação não estaria apartada da escola de ensino integral, sobretudo na escola Ayres de Moura.

Dessa forma, o trabalho realizado na escola não se absteve da importância da formação de professores como um primeiro desafio para o exercício da gestão democrática participativa.

Na formação docente elenca-se uma série de situações que abordam suas fragilidades em sala de aula, uma vez que não é fácil admitir que é preciso reorientar suas práticas docentes. *Para isso, é necessária uma formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática* (FREIRE, 2001, p. 25).

Uma das premissas do Programa de Ensino Integral é direcionada à Formação Continuada dos Professores. No entanto, como apontado no segundo capítulo desta pesquisa, essa formação é feita sobre a alcunha da replicabilidade, ou seja, o Estado fornece a formação para os gestores que, por sua vez, replicam-na para os professores de acordo com as concepções contidas nas Diretrizes.

Para que o trabalho formativo feito na unidade não se encerrasse num movimento de mera reprodução de orientações, procurei pesquisar com os professores sobre suas expectativas, aflições e receios referentes ao Programa por

meio de um questionário³⁸ aplicado durante as ATPC, em que os docentes se colocaram sobre os seguintes questionamentos:

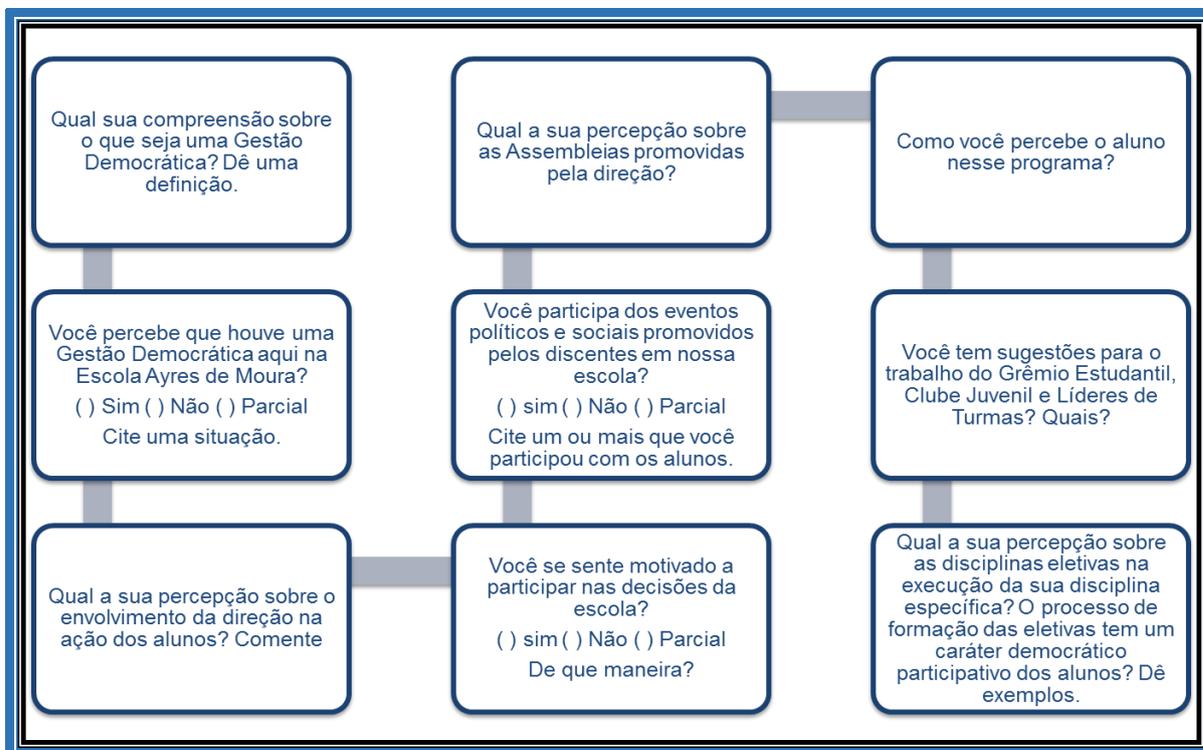


Figura 16: Questões feitas aos professores sobre a escola

Quando foram indagados sobre suas percepções das eletivas na execução de suas disciplinas específicas e se existia um caráter democrático nas participações dos alunos, os professores responderam com unanimidade que foi totalmente democrático. Disseram que muitos alunos trazem sugestões para melhorar as eletivas, que podem escolher semestralmente e mudar caso não se adaptem, que colaboram para a excelência acadêmica etc.

Sobre as eletivas, as Diretrizes do programa de Ensino Integral propõem que:

As Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas. O tema é de livre escolha dos professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a

³⁸ Como o foco desta pesquisa não era analisar exatamente a figura do professor frente ao Programa Escola de Ensino Integral, as respostas dos professores no questionário estão disponíveis em anexo VI. Aqui serão utilizados apenas alguns excertos que se referem aos limites e possibilidades da gestão democrática. Cabe ressaltar que, numa dinâmica de abordagem oral, mais dialogada, as mesmas questões foram feitas às famílias.

*aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum.
(SEE-SP, 2011)*

Quando é analisada a indicação das Diretrizes sobre a organização das eletivas é possível perceber que a responsabilidade das formações está nas mãos dos professores de diferentes áreas de conhecimentos.

Nesse contexto, sobre a organização programática da formação docente, Freire (1996, p.22) diz que

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Dessa forma, quando voltei ao tema, problematizando junto com professores o que mudariam no Programa de Ensino Integral, os mesmos deixaram evidente que *gostam muito das eletivas e, se pudessem, ampliariam as eletivas em que os alunos poderiam escolher o tema a ser trabalhado*. Por outro lado, alguns afirmaram que não mudariam *nada até o presente momento*. *O Programa está cada vez mais aprimorado e aproximando-se do afetivo, cognitivo e profissional do jovem protagonista*.

Ou seja, os docentes oscilam entre a aprovação do Programa e a necessidade de uma reorganização das eletivas, mas preferindo que os temas sejam propostos pelos alunos e discutidos segundo suas prioridades.

Algumas colocações deixam transparecer que tudo está bem, mas seria completo se existissem modificações no processo de formação das eletivas. Há possibilidades de ampliar as disciplinas eletivas com a participação dos alunos em relação às suas práticas.

A partir daí me veio a ideia de elaborar eletivas a partir de temas geradores, já que os próprios docentes levantaram essa necessidade. Para tanto, seria necessário traçar um projeto formativo que contemplasse os princípios da Educação Libertadora de Paulo Freire, mesmo porque os docentes não tiveram acesso a essa formação nas licenciaturas, tampouco teriam, pelo menos por hora, através da iniciativa do Estado.

Então, articulei com as coordenadoras pedagógicas um diálogo sobre a possibilidade de se organizar uma formação do gênero e, em seguida, numa reunião de ATPC, conversamos com os professores sobre a proposta, que foi acolhida por cem por cento dos docentes que, apesar da insegurança frente ao desafio do “novo”, se demonstraram ansiosos com a notícia.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (1996, p. 45)

Como o tempo de trabalho nas ATPC é restrito, a formação foi marcada para o dia 29 de junho de 2015, no período em que os alunos estavam em momento de confraternização de encerramento de semestre, dessa forma houve maior tempo para a formação acontecer.

Uma especialista³⁹ freireana de reorientação curricular foi convidada para trabalhar os princípios freireanos de educação e abordar os conceitos e os passos para o levantamento de temas geradores, bem como a organização dos achados e a construção do programa de trabalho pedagógico a partir dos temas. A formadora destacou as eletivas com uma brecha curricular para o trabalho com temas geradores que não se pode ignorar, já que no restante do trabalho pedagógico, por determinação da SEE-SP, o foco recai sobre a base nacional comum.

Essa formação foi considerada respeitável e imprescindível pelos docentes, coerente com os encontros com a gestão e, acima de tudo, como forte subsídio para o replanejamento previsto para o segundo semestre desse ano, em que a elaboração das eletivas contemplará as situações-limite apresentadas pelos alunos.

³⁹ A formadora Kety Viana atua há 21 anos na Educação, com ênfase em arte-educação, alfabetização freireana e cultura afro-brasileira. Foi Professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Rede Municipal de São Paulo; Professora na UFSCar de Sorocaba e, atualmente, é professora da pós-graduação no Senac-SP. Tem Formação pelo Magistério (CEFAM) e graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2008). Fez o Mestrado em Educação em Currículo, pelo Programa de Pós-Graduação da PUC de São Paulo e defendeu o trabalho intitulado “As Canções e os Filmes como Recursos Codificadores e Descodificadores no Currículo da EJA”, sob a orientação da professora doutora Ana Maria Saul.

Nesse segundo semestre, no momento de replanejamento, será possível trabalhar com os relatórios apresentados pelos alunos no Conselho de Classe para identificar situações apontadas por eles como desestimuladoras do envolvimento dos alunos nas eletivas.

Espera-se articular, partindo das falas já apontadas como limite pelos alunos, um processo de problematização dos temas por meio do diálogo com eles na volta às aulas, destacando quais temas seriam importantes de serem trabalhados nas próximas eletivas.

Aceitar o desafio para “repaginar” as eletivas no contexto escolar, partindo da realidade dos alunos, demonstra a maturidade do grupo docente em atribuir sentido à importância da escola na vida do educando e do educando para a escola e para a sociedade. O enfrentamento desse desafio só é possível quando o processo de conscientização docente é trilhado pelo diálogo e pelas trocas de experiências entre os sujeitos envolvidos.

Percebe-se que trabalhar o Programa de Ensino Integral no sentido de lidar e fortalecer a autonomia do educando e suas criticidades requer, sobretudo, admitir o rompimento da escola progressista com escola tradicional arcaica.

Freire alerta para a necessidade de a escola respeitar e acatar *certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levem ao mesmo resultado. É preciso que a escola, na medida mesma em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde* (Idem, p.45).

Saber ouvir o educando e discutir suas ideias numa perspectiva realmente progressista significa *ser coerente(s), (de) diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos* (Ibidem, p. 28).

A singularidade do tipo de relação travada com os educandos pela equipe de professores nessa escola acena, na medida em que buscamos refletir sobre a importância do relacionamento com o discente e sobre a contemplação de temas geradores para a formação de novas eletivas, para atuação docente que se reconhece como agente formador e como ser inacabado.

Isso estimula a capacidade de aprender e de ensinar, pois, *humildemente, pelo contrário, é bom admitir que somos todos seres humanos, por isso, inacabados. Não somos perfeitos e infalíveis.* (FREIRE, 1997, p. 55).

O segundo desafio da formação docente resvalou na insegurança em relação à efetiva participação dos alunos na edificação e avaliação do trabalho pedagógico, assim como nas tomadas de decisão para o funcionamento da escola. É importante destacar que as ações exercidas no espaço escolar, em busca da gestão democrática, passaram pela consulta e paulatino assentimento dos professores por meio do diálogo problematizador, sobretudo na decisão de os alunos participarem do conselho de classe.

Os levantamentos feitos junto aos professores mostram que eles mesmos trazem a necessidade de *ouvir sempre as duas partes, entender o porquê do aluno ou professor tomarem certas atitudes, onde foi preciso a mediação da gestão para que o aluno perceba que exista diálogo igualitário em opiniões, sentimentos e no envolvimento das ações da escola.*

É possível identificar que, nos questionamentos feitos com os professores a respeito da gestão democrática e do diálogo, em todos os momentos a prática da escuta foi apontada como fundamental para a efetivação da democracia na escola.

Dessa forma, é pertinente afirmar que *educar para ouvir é educar para intervir, para se posicionar. Sempre insistimos que a categoria pedagógica por excelência é a decisão. Afinal o que é a conscientização senão levar a decidir-se* (FREIRE, GADOTTI & GUIMARÃES, 1995, p. 90).

No que concerne à percepção dos professores sobre a relação dialógica da gestão na formação dos alunos, os mesmos acham *perfeito, existe liberdade e respeito para que o aluno possa manifestar*, ou seja, fica evidente em seus dizeres que a participação da gestão na formação do educando *“promove a autonomia do aluno no espaço escolar e o estimula a expressar suas ideias e ideais”*.

Desse modo, cabe destacar que a relação aluno e professor em sala de aula experimenta os efeitos dessas ações, pois também as manifestações e modos de dizer dos alunos são claras quando demonstram entendimento acerca da importância da participação nas transformações das condições do contexto escolar. Sobre isso, Freire (1997) afirma que

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de

expressar sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (P. 89)

É interessante a percepção dos professores em relação ao desenvolvimento da autonomia dos alunos na perspectiva democrática:

Eles começam tímidos e aos poucos vão tomando a frente nas ações da escola. Percebo que os alunos paulatinamente estão entendendo que o programa é um preparo para a vida toda, não termina na escola, se dá como processo ao longo de toda a vida. E a cada série que avança, o Projeto de Vida ganha mais sentido e influência sobre suas vidas. O aluno amadurece muito, muda seu comportamento, é um aluno mais crítico. Vemos um comprometimento maior com todas as atividades e eventos na escola.

As considerações docentes pautam-se nas relações conjuntas e nas ações desenvolvidas nas atividades propostas para a formação da identidade dos alunos como cidadãos críticos e participativos.

Os alunos se mostram cada vez mais seguros por terem conquistado, com liberdade, o exercício da escuta atenta por meio do diálogo, pois verbalizam cotidianamente o que sentem sobre a escola que participam. A timidez é vencida quando assumem que são capazes de pensar e de expressar suas ideias.

Seus ideais encaminham-se para a consideração da escola como importante na formação de suas autonomias e da orientação não somente do Projeto de Vida direcionado pelo Estado, mas de sua corresponsabilidade social em intervir nas decisões coletivas de maneira crítica e participativa.

Segundo Freire (1996), *a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. (P. 107)*

Em relação às sugestões para o trabalho do Grêmio, Clube Juvenil e de Líderes de Turmas, um professor citou que *em alguns momentos os alunos ainda esperam uma primeira ação vinda dos professores, para depois se organizarem, eles têm que ter mais iniciativas. Segundo Freire (1996, p. 65-66), daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres.*

Ainda sobre o assunto, vale dizer que

O professor que realmente ensinar, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. [...] Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. (FREIRE, 1996, p. 34)

Para desenvolver a aprendizagem do educando é preciso estimular sua participação e promover situações que o incentive a compreender o que será ensinado/trabalhado. Significa, como diz Freire (Idem), que o papel do educador tem como tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

É por isto que um dos professores deixa explícito o seu apoio em relação à participação dos alunos no conselho de classe, argumentando que *uma escola é participativa onde todos colaboram e formam juntos seus ideais. A escola democrática é uma unidade onde todos participam, colaboram e atuam nas decisões.*

Como vimos anteriormente, a formação contínua da equipe docente pesquisa nos temas geradores a preparação do replanejamento do segundo semestre de 2015, para que as formações das eletivas fortaleçam a participação discente.

Tendo em vista os dois desafios anteriores, em busca de maior coerência no que concerne à participação dos sujeitos nas tomadas de decisão, nos deparamos com um terceiro desafio: a participação da comunidade nas reuniões do conselho de classe.

O corpo docente quando questionado sobre a compreensão do que seja uma Gestão Democrática e como defini-la, entende como uma participação significativa a comunidade escolar compreendendo os professores, gestores, família, alunos e funcionários.

Assinalam a articulação da comunidade nas principais decisões da unidade, sejam elas pedagógicas ou administrativas. Pode-se observar na fala de um professor que *gestão democrática é a participação da comunidade escolar, como professores, família, alunos e funcionários, para o funcionamento transparente do processo pedagógico, como também administrativo. Um dos exemplos disso são os*

conselhos de classe participativos com os representantes das turmas, onde relatam os pontos positivos e negativos do bimestre em cada disciplina.

Para muitos professores a gestão democrática acontece na escola com as convocações das assembleias com a comunidade escolar para discutir problemas e soluções. Nessas assembleias, como vimos, as discussões são direcionadas para o Plano de Ação da unidade e as situações-problema apresentadas na escola e na região.

Para Freire (2001, p.16),

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.

Os docentes entendem que os espaços utilizados na escola para os encontros com a comunidade e nas decisões coletivas fortalecem o relacionamento dos sujeitos envolvidos no contexto pedagógico. Percebe-se na fala do professor que *“houve mudança de cultura da comunidade em relação a escola”*.

Dessa forma, a participação da família no Conselho de Classe destaca-se como uma utopia próxima, já que o processo de participação dos alunos no conselho de classe, tendo como representantes os líderes de turmas, foi considerado extremamente produtivo na opinião dos professores.

Admite-se que no início houve certa insegurança por parte docente e discente, afinal, era a primeira experiência de alunos em um conselho participativo nas decisões do aproveitamento das classes.

Como dito anteriormente, os representantes de classes puderam relatar aos professores o perfil de cada sala e apontar as dificuldades vividas em sala de aula na relação com os docentes. Nessas colocações o grupo – professores e alunos – discutiram as possíveis soluções e decidiram os encaminhamentos que poderiam impactar melhoras nas práticas didáticas e no relacionamento em sala de aula.

Essa experiência foi discutida com a comunidade nas assembleias. Então surgiu a necessidade de incluir as famílias na participação dos conselhos de classe

e, igualmente, promover um processo de formação para que essa participação seja tão bem-sucedida quanto àquela que os alunos protagonizaram.

Falar nessa formação causou novamente insegurança no corpo docente, pois, embora nos questionários aplicados aos professores eles tenham se manifestado a favor da participação da comunidade, nas assembleias, considerando-as de extrema importância, quando discutido com os mesmos sobre a presença da família no conselho de classe, houve um desconforto para a adesão à ideia.

Essa contradição pode ser justificada pelo “medo” de enfrentar a participação da família no conselho, sobretudo por conta do acúmulo de experiências negativas vivenciadas por ambos – família e professores – em relação às tentativas similares em escolas anteriores, inclusive por parte da coordenação pedagógica, pois a avaliação no espaço escolar é um tema polêmico: famílias e alunos requerendo notas e professores reclamando de disciplina e punindo com as menções avaliativas.

Para saber lidar com o medo, Freire (1986, p.42)

O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em vários espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse “riscos” porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidades de existir.

Para Saul, na atuação escolar a avaliação (1994)

Incide sobre ações ou sobre objetos específicos - no caso, o aproveitamento do aluno ou nosso plano de ação. Avaliação, portanto, não pode ser confundida, como por vezes se faz, com o momento exclusivo de atribuição de notas ou com momentos em que estamos analisando e julgando o mérito do trabalho que os alunos desenvolveram. Vale dizer que a avaliação recai sobre inúmeros objetos, não só sobre o rendimento escolar. (SAUL, 1994, p. 61)

Portanto, torna-se um grande desafio trabalhar o ensino e aprendizagem pela análise dos resultados avaliativos na presença da família, que terá acesso ao detalhamento do perfil de cada educando, suas dificuldades e resultados apresentados, aos objetivos educacionais que estão no escopo da avaliação, para então discutir sobre os encaminhamentos e os compromissos a serem travados após as reuniões do conselho.

O esquema abaixo mostra o desdobramento da avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva emancipatória, segundo Saul (2008, p. 23):



Esquema 4: A derivação da avaliação emancipatória segundo Saul (2008)

Portanto, tornar a avaliação um momento de ação-reflexão-ação e não um processo meramente classificatório, punitivo, é um desafio a ser superado, do ponto de vista crítico-emancipatório.

Espera-se, como veremos no próximo semestre de 2015, que a família contribua com seus pontos de observações nas práticas educativas.

3.3. Sobre o Conceito de Gestão Democrática: a Compreensão da Família

Nesse tópico abordo a compreensão da família sobre o conceito de gestão democrática.

Com o intuito de apresentar os dados levantados a partir de um questionário aplicado em um dos encontros com as famílias, organizei quadros-síntese com as categorias destacadas da fala dos sujeitos sobre a participação nas assembleias e sobre a importância da família no conselho de classe. Em seguida, aborda-se as referências freireanas para a análise dos achados.

Quando indagados sobre o entendimento acerca do conceito de gestão democrática, os familiares destacaram a seguinte classificação:



Ou seja, genuinamente, de alguma forma aparecem na fala da família as categorias ‘diálogo’, ‘participação’ e ‘autonomia’, eleitas nesta pesquisa como princípios analíticos em consonância com o referencial freireano.

Dessa forma, nos quadros abaixo seguem as categorias com a síntese das falas correspondentes e as citações freireanas que aprofundam a maneira de pensar das famílias.

ASSEMBLEIAS	
CONCEPÇÃO DA FAMÍLIA	CONCEPÇÃO FREIREANA
PARTICIPAÇÃO	
É importante o estímulo à participação dos pais, da comunidade e dos educandos para apresentação de situações-problema no interior da unidade escolar e do coletivo social em que vivem.	<i>[...] preocupado com as relações entre escolas e famílias, vinha experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas. (1994, p. 10)</i>
DIÁLOGO	
Promoção da interação de todos os sujeitos nas discussões e reflexões das situações apresentadas por meio da ação dialógica, em busca de resultados satisfatórios.	
AUTONOMIA	
Valorização da conscientização, responsabilidade e da iniciativa dos sujeitos que, no coletivo, buscam soluções diante dos limites e das problematizações feitas.	<i>É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num calendário escolar tradicional, marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre o educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (1996, p. 94)</i>

Para Freire (2001), a escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la (P. 16), dessa forma, as famílias se demonstram conscientes da importância da participação nas assembleias com vistas ao diálogo autônomo em busca da recriação do espaço escolar e da tomada coletiva de decisões.

CONSELHO DE CLASSE	
CONCEPÇÃO DA FAMÍLIA PARTICIPAÇÃO	CONCEPÇÃO FREIREANA
<p>Não somente os professores são responsáveis pela avaliação. É importante que todos participem para “ficar por dentro” do desempenho dos alunos. A comunidade torna-se sujeito envolvido no processo junto aos alunos, professores e direção escolar.</p>	<p><i>Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito. [...] A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. [...] A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (2001, p. 16)</i></p>
DIÁLOGO	
<p>Os eventos promovidos na unidade escolar (reuniões, encontros) para análise do contexto escolar e o convite para opinar em relação aos critérios de avaliação é uma necessidade. Mesmo que não tenha formação pedagógica, a família discute o processo de ensino e aprendizagem, discute e levanta situações-problema apresentadas em busca de soluções em conflitos professor/aluno</p>	<p><i>O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] É preciso primeiro que, os que assim encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2009, p. 78 -79 CONFERIR PÁGINA)</i></p>
AUTONOMIA	
<p>Com esses encontros, além de haver a intervenção dos alunos nas relações didático-pedagógicas, advindas de uma leitura feita nas percepções internas e nas tomadas de decisões coletivas, agora será possível que a família intervenha, pois estará informada.</p>	<p><i>Exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. [...] Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio. [...] Tornando-nos capazes de entender o mundo, de comunicar o inteligido, de observar, de comparar, de decidir, de romper, de escolher, de valorar, nos fizemos seres éticos. (2000, PP. 121-122)</i></p>

Tanto nas assembleias – ações veteranas da gestão – quanto nos conselhos de classe com a participação das famílias – ação anunciada para o próximo semestre – é esperada uma atuação coletiva pautada na governação democrática da escola, que encontra na democracia participativa, na descentralização e na autonomia da escola subsídios fundamentais para a concretização da pedagogia da autonomia e o livre exercício da Educação Libertadora.

Ambas as reuniões são pautadas no travamento do diálogo em busca de temáticas significativas a serem debatidas e, como síntese desse processo, são feitos encaminhamentos, tanto em relação aos problemas encontrados na escola e na comunidade quanto em relação ao ensino docente e aprendizagem dos alunos.

É evidente que esses encontros são marcados pela surpresa das famílias, dos alunos e dos educadores em relação aos limites e ambiguidades delineados nas análises anteriores, mas parte significativa das sínteses sempre são ratificadas coletivamente, o que mostra a efetiva disposição de ambos para a coletivização dos problemas e soluções.

Essas ações coletivas tornam-se o foro legítimo para a efetivação definitiva da politicidade e pedagogicidade da organização escolar e do exercício educativo, tanto que as falas significativas da comunidade justificam esse processo como movimento imperativo.

É bastante visível o interesse das famílias em participar, elas agora explicitam que percebem que não importa qual a sua formação, todos e todas são bem-vindos e são habilitados para as discussões, serão respeitados e escutados com inteireza. Dessa forma, esse movimento de *participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade* (FREIRE, 2001, p. 16).

Além do mais, a escola, por meio de ações democráticas, deve levar em conta as ansiedades populares, tanto do âmbito social quanto da perspectiva de participação na edificação curricular. Consequentemente, o espaço escolar deve tornar-se *o instrumento de luta e possibilitar ao povo ser sujeito de sua própria história. [...] A escola é também um espaço de organização política das classes populares* (Idem).

As ações democráticas exercidas na escola Ayres de Moura apontam para aquilo que Freire situa como denúncia das situações-limite enfrentadas em busca do

anúncio de uma possibilidade, de um novo fazer sociopolítico, cultural, pessoal e pedagógico.

Para Freire (1997),

*Ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a **denúncia** de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. Um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, **denunciando-a**, anunciam um mundo melhor. (P. 672)*

Os limites ou impossibilidades desdobram-se como “nãos”, como prenúncio de fatalidade e determinismo histórico que nega o Ser Mais, já que se os homens e mulheres fossem seres determinados, independentemente do motivo, *pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis* (2000, PP. 121).

Por conseguinte, as ações democráticas que procurei desenvolver chamaram o povo a pertencer ao espaço escolar, exercer sua autonomia e participar ativamente das decisões de maneira dialógica, praticando o anúncio de novas possibilidades da gestão democrática no Programa de Ensino Integral.

No subtópico posterior passa-se para o delineamento das dificuldades enfrentadas no exercício da gestão escolar democrática no Programa Escola de Ensino Integral, limites superados a partir da inclusão de parcerias como possibilidade de alavancar os projetos na escola.

3.4. As parcerias como recurso para a realização de projetos na escola

Não se considera simples a forma de adesão ao Programa de Ensino Integral das escolas regulares do Governo do Estado de São Paulo.

A articulação das Diretorias Regionais de Ensino, representado pelos Supervisores de Ensino nas intenções de mudanças das estruturas pedagógicas das unidades escolares, formaliza as discussões do processo nas caracterizações da clientela e de suas necessidades pela qualidade de ensino.

A unidade escolar, após o efeito das articulações entre diretor e supervisor, é indicada pela Diretoria de Ensino para o direcionamento da Adesão ao Programa.

Como dito anteriormente, no jogo de interesses pela adesão e de posse das Diretrizes, o Diretor de Escola deve convidar a comunidade para conhecer o programa e transmitir as informações legais para depois convocar o Conselho de Escola para as decisões formais da adesão. Nessa conjuntura, faz-se necessário a garantia de registros e assinaturas dos envolvidos no processo de adesão.

No julgamento da Secretaria de Educação, a formação oferecida pela Secretaria de Estado da Educação para a equipe gestora e dos professores foi suficiente para iniciar a implantação do programa na escola Ayres de Moura no ano de 2013. Isso não descartou o enfrentamento de algumas dificuldades pela gestão no processo de sua aplicabilidade.

As dificuldades apareceram desde o acolhimento dos alunos até o desenvolvimento das eletivas, pois o primeiro dia letivo do ano permaneceu reservado para o acolhimento dos professores pelos alunos das escolas-piloto com aplicação de dinâmicas interativas entre eles.

Os alunos novos no programa também foram acolhidos pelos alunos das escolas-piloto, numa atividade denominada Acolhimento, onde são recepcionados por jovens que já passaram pela experiência pedagógica nessas escolas.

Durante o Acolhimento, os alunos recebem as primeiras orientações acerca dos fundamentos e princípios do Ensino Integral e, por meio de dinâmicas de grupo, são levados a refletir sobre o que esperam da vida. No final dessa atividade cada aluno será capaz de escrever um primeiro rascunho de seu Projeto de Vida⁴⁰, isto é, colocar no papel quais são seus sonhos, bem como o que precisam fazer para que eles se tornem realidade. Isso marca o início de um processo colaborativo entre o aluno e a escola (SEE-SP, 2012).

40 Segundo o Guia Prático para a Construção de um Projeto de Vida do ICE, *um Projeto de Vida é um plano colocado em papel. Nele podemos visualizar melhor os caminhos que devemos seguir para realizar os nossos sonhos e, assim, alcançar nossos objetivos. Para isso, necessitamos saber claramente o que queremos e sempre ter em mente quais são os nossos valores, pois eles nos ajudarão a decidir o que realmente nos vale, o que importa e apontarão os melhores caminhos para as nossas vidas. Se nossos objetivos não estiverem de acordo com nossos valores mais profundos, dificilmente estaremos satisfeitos com as nossas vidas. Mesmo alcançando nossos objetivos, se eles não estiverem em harmonia com o que realmente nosso coração pede, sentiremos um vazio interior que poderá nos deixar confusos e sem direção. De maneira bem simples e objetiva, construir um Projeto de Vida consiste em documentar os sonhos, metas, objetivos, desejos e ambições do jovem em relação ao seu futuro. É também onde escrevemos tudo aquilo que precisamos fazer para alcançar nossos objetivos. É, portanto, escrever o planejamento do que queremos para o nosso futuro e definir os caminhos que deveremos percorrer para atingi-los* (S/d, p. 10).

Para o acolhimento acontecer satisfatoriamente foi necessário planejar a obtenção de materiais no atendimento das necessidades dos alunos. Foi preciso também recorrer às outras unidades de ensino para conseguir recursos tecnológicos utilizados nas diferentes salas agrupadas pelos novos alunos.

Os materiais pedagógicos entregues pela rede de suprimentos do Estado precisaram de autorização para liberação do valor excedente em nossa unidade. Na rede de suprimentos oferecida pelo governo nem sempre estão disponíveis produtos que interessam à escola.

A preocupação foi constante enquanto havia expectativa em receber os materiais no prazo para não prejudicar o início das atividades com os acolhedores.

Outro fator determinante que articula o processo de formação do aluno para a excelência acadêmica é a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) aplicada no início das aulas regulares. Esse procedimento aponta as principais dificuldades dos alunos nas habilidades não trabalhadas. Com esses indicadores é possível aplicar o nivelamento – ação que visa promover as habilidades básicas não desenvolvidas no anos /séries anteriores em caráter emergencial.

Pode-se afirmar que houve dificuldades na aplicação do nivelamento, por exemplo, ao adquirir as cópias das atividades propostas para o atendimento de um grande número de alunos, já que a espera pelo departamento responsável do Estado para as instalações das máquinas copiadoras disponíveis na unidade delongou quase um ano.

No intuito de contemplar o mais amplo leque possível de projetos de vida, o Programa do Ensino Integral, dentre outros recursos, prevê aulas em espaços investigativos, bem como a oferta de disciplinas eletivas, que devem ser elaboradas contemplando os projetos de vida dos alunos (SEE-SP, 2012).

Cada eletiva é apresentada por dois professores de distintas áreas de conhecimento por um plano de trabalho e explicitada por meio de uma ementa. Nesta ementa informa-se o material usado para o desenvolvimento das atividades com os alunos.

A dificuldade para conseguir recursos financeiros e ser atendido pela Diretoria de Ensino na solicitação de materiais demanda um processo licitatório. Isso implica atrasos aos procedimentos pedagógicos.

Outra dificuldade foi a disponibilidade de verbas cedidas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) com valores dividido em Custeio (materiais

pedagógicos) e Capital (produtos eletrônicos), pois para utilizá-los é preciso reunir o Conselho de Escola e aprovar a utilização dos recursos para atender as eletivas, o que demanda um longo tempo quando deve-se providenciar orçamentos em diferentes fornecedores e aguardar a entrega dos produtos. Esse trâmite atrasa o processo do desempenho das eletivas.

O sistema de parceria na unidade de ensino, que ajuda a fomentar o processo, foi contemplado a partir de agosto de 2014, mas a escola foi convidada a conhecer os objetivos dos Parceiros da Educação⁴¹ desde o mês de junho de 2013.

Ou seja, somente após um ano a escola recebeu a visita de um empresário, que chegou justamente no workshop (nome dado às apresentações das eletivas para escolhas dos alunos). O empresário demonstrou satisfação e credibilidade nas apresentações das eletivas e declarou intenções em “adotar” a escola com ajuda financeira.

Os recursos foram disponibilizados após análise do Plano de Ação dos Parceiros em confluência com as ementas das eletivas apresentadas no segundo semestre.

Os parceiros apoiam as atividades pedagógicas da escola enviando um profissional chamado por eles de Facilitador, que acompanha todos os dias o processo pedagógico e que se dedica às pesquisas de preços e agiliza junto ao Parceiro a liberação de verbas para a requisição dos materiais necessários às eletivas.

Como resultado, o sistema de parcerias impulsionou o programa, já que o trâmite por essa via é menos burocrático e foi possível iniciar o movimento da aquisição de materiais pedagógicos para as atividades propostas.

Finalizando a exposição e análise dos achados desta pesquisa, passa-se a tecer as considerações finais do trabalho, em que consta a síntese acerca dos limites e das possibilidades da gestão democrática da escola Ayres de Moura

41 Criada em 2004, a Parceiros da Educação é uma associação sem fins lucrativos, certificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que trabalha por uma educação pública de qualidade no Brasil. A atuação da Parceiros da Educação tem dois focos: promover a parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas, visando a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos e apoiar o governo na adoção de políticas públicas consistentes que promovam a qualidade da educação pública. Texto disponível em <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/>. Acesso em 20/05/2015.

Considerações Finais

A propósito do título desta pesquisa, no decorrer do trabalho, foram apresentadas situações que abordam os limites e possibilidades da efetivação da gestão democrática na escola de ensino integral Ayres de Moura, tomando os princípios de diálogo, participação e autonomia da pedagogia libertadora de Paulo Freire como categorias de análise das ações apresentadas.

Para entender a pesquisa e os resultados positivos, tanto na reorganização curricular como na parte diversificada, fez-se necessário conhecer as principais dificuldades enfrentadas na escola antes da implantação do programa.

Anterior à minha gestão, a escola apresentava um alto índice de evasão, a ausência familiar no acompanhamento pedagógico dos alunos era notável e as faltas dos professores eram constantes. Todavia, não se encontrou na escola um projeto pedagógico atualizado que tratasse de iniciativas para resolver os problemas referentes às dificuldades de se manter a permanência do aluno e nem incentivo às participações da família nos espaços escolares.

Nas análises feitas em documentos e planilhas da escola, constatou-se que os altos índices de abandono dos alunos e de baixo rendimento demonstrado no Idesp levaram o Estado a classificar a escola em caráter de emergência, “prioritária” para implementação do Programa.

Tendo as Diretrizes do Programa de Ensino Integral como referencial conferido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, durante a implantação na unidade escolar foi possível identificar alguns limites para o exercício da gestão democrática na unidade de ensino.

Na jornada integral dos alunos apresentando um currículo integralizado com uma matriz flexível e diversificada, o Estado, com a implantação do Programa de Ensino Integral, mirava atingir a meta como resultado satisfatório no Saesp.

O Estado prioriza o alinhamento do estudante com a escola para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de suas ações. Essas ações esbarram no limite do trabalho com o conceito de protagonismo juvenil de maneira crítica, bem como a abordagem do Projeto de Vida com um caráter pragmático, da mesma forma que a

morosidade do Estado esbarra no investimento integral para prover os recursos necessários.

Para enfrentar isso, é necessário um investimento maior nos recursos técnico-pedagógicos para favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dentro da concepção do Programa.

Como resultado, para garantir a implantação do Programa, foi necessário que o Estado fizesse um maior investimento no salário base dos docentes e da gestão para que os profissionais ficassem com a dedicação plena e integral na escola.

Sobre as formações docentes, estas ficam limitadas às ATPC, que ocorrem semanalmente e que abordam o direcionamento do currículo e as articulações das partes diversificadas pelas práticas adotadas nas salas de aula com os educandos a partir da replicabilidade das diretrizes.

Nessas formações, pode-se reavaliar o processo de desenvolvimento das atividades com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno nas principais habilidades exigidas pelo Estado nas avaliações internas e externas.

Independentemente de estar na escola de ensino integral, só por ser escola já existem limites para o exercício da gestão democrática.

Dentre esses limites, reconhece-se a resistência de alguns professores que ainda temem aderir àquilo que é “novo”. Por mais que haja formações, alguns docentes ainda permanecem exercendo seu ofício a partir de práticas tradicionais. No entanto, essas posturas estão sendo suprimidas e superadas aos poucos.

Ainda existe a dificuldade de relacionamento com algumas famílias que não participam ativamente da vida escolar de seus filhos. Tendo em vista a necessidade e importância desse acompanhamento, por vezes é necessário fazer a convocação formal via correio para compartilhar as dificuldades apresentadas pelos educandos e para chamar as famílias a uma conversa com as equipes gestora e docente.

Temos alunos especiais que necessitam de atendimento com profissionais especializados, assim, estando a família ciente dessa necessidade, enfrenta dificuldades para conseguir em tempo hábil o atendimento nos serviços públicos, desembocando num prejuízo para que desenvolva um bom trabalho de acordo com as necessidades especiais desses educandos.

Pode-se afirmar que alguns funcionários de apoio escolar, mesmo sendo formados por mim, ainda resistem em trabalhar de maneira dialógica com alunos questionadores, autônomos. Alguns justificam sua resistência pautando suas

frustrações, em certa medida com razão, no fato de o Estado não fazer jus à gratificação integral no salário base como é paga aos docentes e gestores, ou seja, a dedicação é integral e intensiva, mas o salário não.

Frente a esses, dentre outros tantos limites, com algumas dificuldades apresentadas no contexto escolar, foi preciso repensar algumas possibilidades para enfatizar o processo de implantação do Programa.

Nesse contexto, passei a indagar sobre as lacunas identificadas nas Diretrizes do Programa de Ensino Integral e as condições para sua implantação, na busca por formar alunos capazes de intervir nos processos e participar das transformações de suas vidas em sociedade.

Não se pode deixar de lado, como elemento desafiador, a interação das famílias e da comunidade, dedicadas a conhecer a escola como uma instituição aberta às discussões e capaz de abordar assuntos pertinentes à formação e ações dos sujeitos envolvidos.

Cabe lembrar que a escola possui autonomia para representar a sociedade e proporcionar espaços que viabilizem a leitura crítica de sua realidade concreta.

A iniciativa de fazer assembleias na escola foi pautada na análise das atividades desenvolvidas no interior da unidade, no processo avaliativo, nas ações participativas dos educandos e das famílias, nas inovações do modelo pedagógico e na interação escola x comunidade.

Essa relação dialógica gerou uma situação propícia para analisar a dimensão política e de reorganizar os caminhos fundamentais do cotidiano escolar nas perspectivas sociais.

Na fala das famílias, existem indicadores concretos de que a escola, ao assumir a responsabilidade da formação dos educandos e também delas, quando diferencia uma “assembleia participativa” de uma simples “reunião de pais”, assenta os princípios da gestão democrática no seu mais profundo sentido.

Não se utiliza esse espaço para os assuntos corriqueiros que apontem apenas para a indisciplina dos alunos, tampouco se enfoca o trabalho na dicotomia entre fracasso ou sucesso escolar. Os momentos coletivos, sobretudo as assembleias, foram utilizados para travar as reflexões acerca da “escola que temos e a escola que queremos”.

A gestão deve fortalecer o vínculo dos educandos, das famílias e da comunidade com a escola e seu modelo pedagógico, bem como direcionar a interação dos sujeitos nas ações propostas.

Cabe ressaltar que as famílias e a comunidade enxergam uma nova escola quando percebem mudanças significativas nas atitudes de seus filhos.

Como consequência da dialogicidade vivida pelas famílias na escola e a partir dos projetos pedagógicos desenvolvidos, a relação dialógica com os filhos em suas casas foi crescentemente tornando-se um hábito, apontando para mudanças notáveis no comportamento e na maneira de se expressar da comunidade, fazendo com que passassem a analisar o contexto social em que vivem com maior atenção. Muitos são os representantes discentes que procuram a escola para comentar com os professores e a direção a mudança percebida em seus filhos.

Dentre os princípios formativos, a participação, o diálogo e a autonomia se revelaram como categorias fundantes na concepção do modelo pedagógico e de gestão democrática. Não se podem agregar valores ao processo político-pedagógico da escola se os agentes envolvidos não compreendem os princípios e os procedimentos ou não se apropriam das vias de participação.

Na escola, os diferentes documentos utilizados como registro das mudanças feitas no contexto escolar estão sempre disponíveis: os gráficos apresentados pela Matriz Curricular com a carga horária no ensino integral; as reflexões feitas com os pais e a comunidades pelos vídeos apresentados com temas específicos; os questionários aplicados aos pais e professores sobre a importância da gestão democrática; as problematizações abordadas pelos pais no contexto local e as possíveis soluções; a pesquisa de campo direcionada pelos alunos; a busca de soluções juntamente com os representantes políticos do município; as interferências dos educandos nas ações afligidas pela autonomia participativa dos sujeitos; e as atas de encontros são exemplos desses registros.

Como visto nos capítulos desta pesquisa, o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral busca a formação de um jovem autônomo, solidário e competente utilizando os quatro princípios A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.

O direcionamento do trabalho a partir desses princípios só é válido se a autonomia do educando se desenvolver, apontando para o fato de que ele realmente consegue fazer uma leitura crítica da sociedade e se fazer escutar para que suas

opiniões e sugestões sejam valorizadas pelo grupo, já que é visível a proporção do diálogo se redimensionando quando as argumentações apresentadas pelos educandos são valorizadas no coletivo de maneira corresponsável.

Uma das situações exploradas nesta pesquisa foi a demonstração da autonomia dos educandos quando trouxeram situações-problema da comunidade para os debates na escola, assim como o caso da possibilidade de implantação do Transbordo (recepção de lixo), que exigiu urgência na busca de soluções.

A decisão de transformar os problemas sociais em pesquisa passou a ser rotina na vida dos educandos, que rapidamente se põem a fazer pesquisas de campo para identificar a causa dos problemas e atalhar coletivamente as possíveis soluções.

Na Escola de Ensino Integral, foi possível viabilizar e identificar com os educandos pontos positivos e negativos apresentados em seus cotidianos. As situações apresentadas por eles ganham efeitos transformadores quando são trabalhadas de forma interativa, levando em conta a leitura ampla e transparente dos fatos abordados por meio de uma reflexão dialógica.

Dadas essas considerações, entende-se que é possível justapor o modelo pedagógico e a consolidação e inovação curricular com os métodos de participação ativa, por meio da gestão democrática.

A gestão deve assegurar que as práticas educativas estejam vinculadas não somente pelos currículos, mas pela diversificação de metodologias pedagógicas, do planejamento e acompanhamento da vivência dos educandos em suas lutas e conquistas sociais.

Durante a implantação do Programa de Ensino Integral, ficou evidente que as mudanças aconteceriam pela disseminação de uma nova cultura de gestão participativa e descentralizada e da transformação na formação crítica dos educandos.

Assim, tanto o trabalho desenvolvido em sala de aula com os docentes, quanto o desenvolvido nas reuniões periódicas com ou entre os educandos e a gestão foram pautados a partir da formação da equipe, colocando os alunos como atores das ações participativas.

Outra possibilidade efetivada nesse processo de exercício da gestão democrática foi a conquista do sistema de parcerias com a escola, cujos investimentos favoreceram a formação docente e a efetivação das eletivas. Os

temas abordados nas formações atenderam às necessidades apresentadas pelos professores nas técnicas aplicadas com os alunos em diferentes situações de aprendizagem.

A perspectiva democrática embasada nos referenciais freireanos nos ensinou a olhar os limites como desafios para se chegar às possibilidades com autonomia. Nesse caso, constituiu-se em mostrar um trabalho coletivo valoroso aos parceiros, o que nos rendeu investimento a ponto de tornar real a transformação do espaço escolar.

Em decorrência disso e após as problematizações feitas por mim junto aos professores, principalmente em relação ao critério para a formação das eletivas (cujo tema era sugerido pelos docentes), a equipe docente demonstrou interesse pelos referenciais freireanos, pressupondo que as formações coletivas atenderiam suas expectativas com os educandos em sala de aula.

Trabalhar as dimensões da ação e da reflexão como práticas pedagógicas evidenciou a necessidade de se trabalhar com temas geradores nas eletivas. Para tanto, foi necessário trazer uma especialista freireana (com mestrado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da PUC-SP) para fazer a formação docente, algo que continuará a contribuir para que os educandos se apropriem de saberes curriculares articulados a partir das suas leituras de mundo.

Essa ação foi tracionada também pelos resultados apresentados pelos líderes de turma nos Conselhos de Classe, instância colegiada que contou com a participação crítica e ativa dos educandos e, tendo em vista a positividade dessa participação, no segundo semestre, traremos as famílias para esse momento avaliativo na perspectiva emancipatória.

Os resultados apresentados pelos alunos nos Conselhos de Classe foram discutidos com os docentes e com os gestores na busca por soluções aos problemas apresentados, principalmente no que se refere à relação professor-aluno e às abordagens didático-metodológicas dos docentes junto às turmas.

Isto mostra que é preciso articular a vivência do aluno com o currículo proposto na escola, de modo a relacionar seus saberes com sua formação para uma cidadania participativa.

Os pressupostos das categorias participação, diálogo e autonomia consideram a sabedoria popular para a valorização da escola como um espaço

social de luta e reflexão crítica sobre a realidade, na busca da transformação dos cenários e problemas apresentados e da edificação de um currículo participativo.

Em face às preocupações, a pesquisa buscou em Paulo Freire os elementos teóricos que respaldam as condições adequadas para se desenvolver a gestão democrática na escola, legitimada também na edificação do Plano de Ação.

Com o objetivo de vincular os conteúdos escolares com as necessidades da comunidade, estabelecendo prioridades, metas, indicadores de resultados e prazos para que se alcance o ensino de qualidade, o Plano de Ação, como um dos documentos que legitimam a participação popular, é discutido com a comunidade antes de ser elaborado, encaminhado para a Secretaria de Educação e colocado em prática.

Essa é uma das ações que reafirma a premissa de que a escola é política e que se faz necessário sistematizar o trabalho coletivamente. Pela fala das famílias, dos alunos e dos professores, foi possível perceber que temos uma escola aberta ao diálogo e que é possível utilizar esse espaço para discutir os problemas apresentados na região.

A escola promove, por meio das instâncias colegiadas, um processo de formação popular, torna-se um espaço de reflexão que ajuda na elevação da estima de todos os sujeitos envolvidos no diálogo sobre os problemas apresentados e se consolida como o espaço coletivo em que se constroem conhecimentos significativos.

Tenho a consciência de que não há receita para a efetivação da gestão democrática no espaço escolar. Para tanto, os limites e as possibilidades aqui apresentados se mostram como um recorte dos desafios a serem travados junto com a comunidade.

Ainda assim, uma das conclusões a que se pode chegar é que, por meio da denúncia e da problematização dialógica e participativa dos limites que se apresentam, as possibilidades se forjam, trajadas de inédito-viável, como nos aponta Paulo Freire, tanto que o trabalho realizado foi utilizado como subsídio para documentários do Estado e para a criação de vídeos com as entrevistas comigo sobre as práticas da gestão democrática e serviu de inspiração para outras pesquisas:

- Pesquisa de doutorado de Rafael Conde, em andamento (Programa de Estudos Pós-Graduados e Educação: Psicologia da Educação);

- Projeto de Pesquisa a ser desenvolvido pela professora doutora Lílian Maria Ghiuro Passarelli (Departamento de Português da PUC-SP e docente do Programa de Estudos pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores), a partir do segundo semestre de 2015, com duração de quatro anos, sob o título “Ensino de produção textual: dos resultados de processos avaliativos às boas práticas de formação”;
- Documentário “Escola da rede estadual impacta alunos com projeto sobre meio ambiente”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0tfA0eo2UUAU>;
- Documentário “Programa Ensino Integral - Líder de turma”, filmado pela TV Cultura e utilizado pela SEE-SP nas formações. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vAUMASE5vol>;
- Entrevista Projeto Integrador - curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemáticas da UNIVESP - Polo Santo André/SP, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=x0WXZ5QxG2M>.

Antes de fechar este trabalho, vale recuperar que, em síntese, as práticas realizadas na escola Ayres de Moura foram as seguintes:

- Investigação Preliminar – diálogo com a Comunidade: a Escola que Temos e a Escola que Queremos;
- Assembleias: a Comunidade Escolar nas Decisões;
- Participação Estudantil: Experimentando a Representatividade nas Decisões Escolares; Conselho de Classe: a Instância Colegiada Avaliativa;
- Os Desafios da Formação Docente;
- O Conceito de Gestão Democrática: a Compreensão da Família.

Tais práticas, destaque-se, por fim, se alicerçaram nos princípios éticos e participativos freireanos de gestão democrática compartilhada. Assim, espero que, num futuro (que não seja apenas próximo), mesmo sem a minha presença no espaço escolar como a figura do diretor, a comunidade dê continuidade ao trabalho de maneira dialógica, tracionando cada vez mais a autonomia dos atores sociais na busca pela escola que queremos: aquela na qual o povo se sente pertencente.

Referências Bibliográficas

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa & MOTA, Sílvia Maria Coelho. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. *In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral em tempo integral: Estudos e Experiências em Processo*, Petrópolis, Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. PP. 145-165.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. & LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho? Como organizar os colegiados escolares*. São Paulo, Editora, Cortez/IPF, 2002.
- ARROYO, Miguel G. *O significado da infância*. I Simpósio Nacional de Educação infantil. Brasília, pp. 88-92, 1994.
- AZEVEDO, Fernando de. *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo, Arte & Ciência, 1998.
- BOGDAN, Roberto C. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Portugal, Editora Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo, Abril Cultura, Brasiliense, 1985.
- CAÇÃO, Maria Izaura. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na educação pública*. Revista Espaço do Currículo, v.3, n.1, pp. 380-394, Março de 2010 a Setembro de 2010. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/9099/4787>. Acesso em 14/03/2015.
- CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. *Educação e integralismo: um estudo sobre estratégias de organização da ação integralista brasileira (1932-1937)*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. *In: Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, nº 1 (jun. 2008). Buenos Aires, CLACSO, 2008.

- CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *Os ginásios vocacionais: a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora 1961-69*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo, Cortez, 2008.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *Não espere o epitáfio – provocações filosóficas*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.
- _____. *Presença educativa*. Salesiana, 2001.
- _____. *Educação: Uma perspectiva para o século XXI*. Canção Nova, 2008.
- CRUZ, Carlos H. C. *Conselho de Classe e participação*. Revista de Educação AEC. Brasília, DF, AEC do Brasil, nº. 94, pp. 11-136, jan./mar 1995.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. (1994). *John Dewey, uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Gestão democrática da educação: exigências e desafios*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. São Bernardo do Campo. V. 18, n.2, 2002.
- _____. *O Princípio da Gestão Democrática na Educação: gestão democrática da educação pública*. In: *Gestão democrática da educação*. Programa Salto para o Futuro, Boletim 19, pp. 14-19, outubro/ 2005.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Trabalho escolar e conselho de classe*. 3ª ed. Campinas, Papirus, 1995.
- DIAS, Solange de Fátima & AMARAL, Carmem Lúcia Costa. *O Currículo do Estado de São Paulo: o que pensam os professores*. Anais do II Seminário Hispano-Brasileiro - CTS, p. 627-634, 2012, pp. 627-634. Disponível em <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/525/450>.
- Acesso em 14/03/2015.
- DI GIOVANNI, Geraldo & SOUZA, Aparecida Neri de. *Criança na escola? Programa de formação integral da criança*. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.20, n.67, pp.70- 111, ago. 1999.
- FERNANDES, José Mauro Pinheiros. *A proposta curricular do estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola*. São Paulo,

Pontifícia Universidade Católica – PUC, Tese de doutoramento, 2010. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11085. Acesso em 14/03/2015.

FERRETTI, Celso J. ; ZIBAS, Dagmar M. L. & TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio*. Cadernos de Pesquisa [online]. 2004, vol.34, n.122, pp. 411-423. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 1984.

_____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 2ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 1981.

_____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. *In*: Brasil-Senado Federal. *O livro da Profecia: o Brasil no terceiro milênio*. Brasília, Coleção Senado, V. I, 1997.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo. Paz e Terra, 1979.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*. 4ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 48ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2009 (Coleção Mundo Hoje).

_____. *Política e educação*. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho D'água, 1997.

_____. & GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. & NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer – teoria e prática em Educação Popular*. Petrópolis, Vozes, 2005.

_____ & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad.: Adriana Lopes. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. *Lições de Freire*. São Paulo, Revista Faculdade de Educação, v.23, n.1/2, p.13-24, jan./dez. 1997.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo, Cortez / Instituto Paulo Freire, 3ª Ed. 2002.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ/Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MONLEVADE, João. O Conselho de Educação e o Plano Municipal de Educação: O conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento do plano Municipal de Educação. P. 20-30. In: *Gestão democrática da educação*. Programa Salto para o Futuro, Boletim 19, outubro/ 2005.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? IN: *TV Escola/Salto para o Futuro*. Educação integral. Ano XVIII, Boletim 13 de agosto de 2008.

PACHECO, Suzana Moreira. Proposta pedagógica. In: *TV Escola/Salto para o Futuro*. Educação integral. Ano XVIII, Boletim 13 de agosto de 2008.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João & VIANNA, Cláudia Pereira e SOUZA, Denise Trento Rebello de. *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. Cadernos de Pesquisa [online]. 1988, n.65, pp. 11-20. ISSN 0100-1574.

_____. *Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 13, núm. 1, pp. 23-38 Universidade do Minho Braga, Portugal, 2000.

_____. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo, Xamã, 2001.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 3ª ed. São Paulo, Ática, 2006.

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ, DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, pp. 13-20, 2009.

- PEREIRA, Kathiuscia Aparecida Freitas. *Protagonismo juvenil e educação da juventude no ensino médio brasileiro*. Dissertação de Mestrado. UNESP/Marília, 19/06/2009.
- RIBEIRO, Darcy. *Carta 15: O novo livro dos CIEPs*. Brasília, Senado Federal, 1995.
- SAUL, Ana Maria (org.) *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo, Articulação Universidade/Escola, 2000.
- _____. *A avaliação educacional*. Série Ideias, nº 22. São Paulo, FDE, 1994.
- _____. *Referenciais freireanos para a prática da avaliação*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, nº 25, p. 17-24, novembro-2008.
- _____. & SAUL, Alexandre. *Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola*. *Online*, Revista Teias v. 14, nº 33, pp. 102-120, 2013.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica*. Tese de Doutorado, PUC/SP, São Paulo, 2004.
- _____. *O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil*. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, p. 223-244, jan./abr. 2009.
- SOUZA, Regina Magalhães de. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo, Paulus. 2008.
- SPOSITO, Marília Pontes. *Algumas hipóteses entre movimentos sociais, juventude e educação*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 13, 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou transformação da escola*. 6ª ed, Rio de Janeiro, PP & A, 2000
- TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Profissionais da educação integral: que atores e que formação entram nesse jogo? *In: TV Escola/Salto para o Futuro*. Educação integral. Ano XVIII, Boletim 13 de agosto de 2008.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo, Papirus, 1998.
- VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As Instâncias Colegiadas da Escola. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, São Paulo, Papirus, 1997.
- VIANA, Kety. *As canções e os filmes como recursos codificadores e decodificadores no currículo da EJA*. Mestrado em Educação e Currículo. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

Documentos oficiais

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 4024, 20 de dezembro de 1961.

_____. *Lei número 9394*, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro 1988. 25ª Ed. São Paulo. Saraiva, 2000.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Nº 8.069 de julho de 1990.

Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE). *Guia Prático para a Construção de um Projeto de Vida*, s/d.

SEE-SP (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral*. São Paulo, Resolução nº 85, 2005.

_____. Resolução SE 70, de 26 de outubro de 2010. *Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas*.

_____. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo, 2012.

_____. *Orientações para adesão ao Programa Ensino Integral*. São Paulo, 2012.

_____. PARECER CEE nº 67/98 - CEF/CEM - Aprovado em 18-03-98. *Dispõe sobre as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais*.

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201010260070>

Acesso em 14/11/2012.

_____. *Currículo do Estado de São Paulo*. Coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área: Paulo Miceli, São Paulo, 2010.

_____. *Cadernos do Gestor*. Vol II. São Paulo, 2008

_____. *Utilização dos Recursos do Convênio FDE-APM*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), São Paulo, 2010.

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação. *Balanço Geral da SME, Projeção Trienal*. São Paulo, Município de São Paulo, 1992.

Anexos

Anexo I

	LEI FEDERAL Nº 9.394/96 e Res. SE 98/2008, Resolução SE 12 de 31/01/2012	BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/ aulas				
					5ª	6ª	7ª	8ª	
		BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	
				EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	
				ARTE	2	2	2	2	
			Matemática e Ciências da Natureza	MATEMÁTICA	6	6	6	6	
				CIÊNCIAS	4	4	4	4	
			Ciências Humanas	HISTÓRIA	4	4	4	4	
				GEOGRAFIA	4	4	4	4	
			TOTAL DA BASE COMUM			28	28	28	28
			CADA PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA / INGLÊS	2	2	2	2	
				DISCIPLINAS ELETIVAS	2	2	2	2	
		PRÁTICAS EXPERIMENTAIS		0	0	2	2		
		TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	6	6	
		ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ORIENTAÇÃO DE ESTUDO	4	4	2	2		
			PROJETO DE VIDA	2	2	2	2		
			PROTAGONISMO JUVENIL	1	1	1	1		
		TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			7	7	5	5	
		TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			39	39	39	39	
		TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL			1560	1560	1560	1560	

Anexo II

PESQUISA DE CAMPO: EMENTA

Alunos da EE Prof. Ayres de Moura

Envolvidos: Líderes de Turmas / Presidentes de Clubes Juvenis / Grêmio Estudantil / Demais alunos.

Justificativa:

Os alunos da escola de Ensino Integral Professor Ayres de Moura são moradores das diferentes regiões do município de São Paulo. Poucos são residentes nas proximidades da escola, outros do município vizinho da cidade de Osasco, uns da Freguesia do Ó e alguns da proximidade do bairro da Lapa.

Como podemos notar são diferentes regiões com características antagônicas e apresenta diversas situações problemáticas no contexto social, econômico, cultural e político.

Sensibilizados pelos aspectos negativos da realidade apresentada nos bairros, os alunos partiram do interesse em fazer um trabalho de campo com a comunidade e identificar os principais pontos sofridos pelos moradores.

Para isso solicitaram uma reunião com a direção para apresentar a necessidade do trabalho.

Acreditam poder mudar a situação, quando apresentada a enquete dos problemas aos políticos da região para análise conjunta.

Sendo assim, evidenciam cumprir o protagonismo juvenil e desenvolver com a direção da escola o processo de politização dos adolescentes, sabendo que o trabalho de participação popular já acontece na escola com as assembleias promovidas com os pais na atuação de apoio às atividades da unidade escolar.

Objetivo geral:

- Desenvolver o protagonismo juvenil nos alunos, estimulando-os à participação das transformações sociais e políticas.

Objetivos específicos:

- Pesquisar na comunidade os principais problemas da região;
- Envolver todos os agentes da comunidade na real atenção dos problemas para futuras discussões e soluções;
- Esperar que um grande número de pessoas participe das possibilidades de mudanças;
- Promover visitas junto aos representantes do poder legislativo municipal e estadual para reflexão e análise da problematização apresentada pelos alunos;
- Aguardar um pronunciamento das autoridades no contexto apresentado para futuras orientações ou ações favoráveis.

Metodologia:

- Pesquisa dos principais problemas da região apresentadas por membros da comunidade;
- Formulação das questões para entrevistas da maioria dos moradores de cada bairro envolvido;
- A direção da unidade auxiliará os alunos nos procedimentos legais da elaboração e montagem das atividades;
- Cada grupo contará com seis alunos e a pesquisa acontecerá todos os dias após o horário de aula;
- O início das atividades acontecerá à partir do dia 11 de agosto de 2014, encerrará no dia 28 de agosto de 2014;
- Será feita a tabulação do questionário e montada uma planilha para apresentação ao legislativo.

Entrevista com o legislativo:

- A entrevista será agendada pela direção da escola com os diferentes políticos partidários;
- A visita dos alunos será acompanhada pelo diretor de escola.
- A visita à Câmara Municipal e à Assembleia Legislativa acontecerá entre os dias 15 a 18 de setembro de 2014.
- Após a entrevista os alunos desenvolverão uma nova planilha com os dizeres dos políticos sobre a situação apresentada da realidade dos bairros.

Apresentação:

O trabalho será apresentado aos demais alunos e à comunidade com montagem de painéis e exposição dos gráficos apontando os principais problemas dos bairros.

Questionário para a Pesquisa de campo (escola, residência e imediações)

Unidade: _____

Data: ____/____/____

Questão	Sim	Não
1) Conhece a empresa Loga logística Ambiental DE São Paulo S/A?		
2) Sabe o que é a usina de transbordo?		
3) Sabe o que é o aterro sanitário?		
4) Mora na Vila Jaguara / Remédios?		
5) Conhece a Inova?		
6) Sabe os riscos do descarte inadequado do lixo?		
7) Acha importante para os recursos hídricos a manutenção correta do lixo?		
8) Sabe o que é credito de carbono?		
9) É a favor ou contra a construção de uma usina de transbordo na Vila Jaguara?		
10) Qual o principal poluente de São Paulo? sonoro () visual () ar () hídrico () resíduos ()		

Anexo III

Principais problemas da região apresentadas por membros da comunidade
Atendimento precário nos Prontos Socorros, Hospitais e UBS. Presenciamos a falta de medicamentos e de médicos. Os serviços prestados não atende as necessidades básicas do cidadão.
Falta de creche / CEI no município de São Paulo / região. Aumento da demanda. Aumento de mães trabalhando.
Falta dentista como serviços especializados na região. O número de atendimento gera expectativas de até seis meses de espera.
O número de médicos para atendimento é muito defasado nos postos de atendimento.
Não adianta construções de hospitais, UBS e outros setores de atendimento à saúde se não existir investimento profissional. Salários defasados e falta capacitação.
Moradias sem condições dignas de sobrevivência. Observa-se ocupação indevida de áreas ocupadas sem recursos habitacionais.
A falta de água para abastecimento da população está aumentando. O racionamento começou em algumas regiões.
Muito se ouve falar em ampliar o transporte público, porém não se houve falar na qualidade desse transporte. Quais são as melhorias para a qualidade do transporte em São Paulo? Nós temos?
Há muito pouco policiamento nas ruas de nosso bairro. O ambiente anda muito perigoso, principalmente das 9 horas às 24h.
A sinalização de transito em nosso bairro é muito fraca. Temos acidentes constantes.
São tantos buracos em nosso bairro que vivemos caindo e os carros quebrados. Quando arrumam é daquela maneira.
Nossa região está com menores infratores matando com 13 / 14 anos. Não acontece nada.
Todos falam que o lixo no Brasil é rico. Em nossa área não vemos nada de coleta seletiva. Nem vemos a coleta de lixo funcionando bem. Basta olhar nos cantos das ruas.
Em relação a cultura e lazer, as classes C e D não tem opção de escolha e nem acesso a nada para diversão gratuita.
A população está crescendo muito rápido em São Paulo. Como atender todos nos órgãos públicos? Presenciamos muitas falhas em tudo.
O aumento da criminalidade está muito alto. Não podemos sair nas ruas com medo e insegurança.
Não temos curso técnico para nossas jovens. Muitos fazem o ensino básico e param na vida.
As escolas não demonstram mais confiança no ensino. Passam automático.
As crianças são abusadas. Vivem até nos faróis vendendo balas e muitas deixam de ir para escola para cuidar da casa quando a mãe vai trabalhar.
As meninas e meninos estão sendo mães e pais muito cedo. Tem menina de treze anos com dois filhos.
Nosso bairro está preocupado com a instalação do transbordo Anhanguera. Se for aprovado o cheiro vai ficar insuportável e os ratos vão devorar nossas casas.
Muitos velhinhos em nosso bairro e não vemos nada de valorização para uma velhice digna. Além das doenças não tem uma motivação para viverem.

Anexo IV

QUESTIONÁRIO / SITUAÇÕES REAIS DA REGIÃO			
1. Abaixo se encontram os principais problemas apontados na região. Assinale os que necessitam de maior urgência para as soluções. Dê sugestões			
Situação apresentada	É urgente procurar uma solução?		Sugestões
	Sim	Não	
Atendimento precário nos Prontos Socorros, Hospitais e UBS. Presenciamos a falta de medicamentos e de médicos. Os serviços prestados não atende as necessidades básicas do cidadão.			
Falta de creche / CEI no município de São Paulo / região. Aumento da demanda. Aumento de mães trabalhando.			
Falta dentista como serviços especializados na região. O número de atendimento gera expectativas de até seis meses de espera.			
O número de médicos para atendimento é muito defasado nos postos de atendimento.			
Não adianta construções de hospitais, UBS e outros setores de atendimento à saúde se não existir investimento profissional. Salários defasados e falta capacitação.			
Moradias sem condições dignas de sobrevivência. Observa-se ocupação indevida de áreas ocupadas sem recursos habitacionais.			
A falta de água para abastecimento da população está aumentando. O racionamento começou em algumas regiões.			
Muito se ouve falar em ampliar o transporte público, porém não se houve falar na qualidade desse transporte. Quais são as melhorias para a qualidade do transporte em São Paulo? Nós temos?			
Há muito pouco policiamento nas ruas de nosso bairro. O ambiente anda muito perigoso, principalmente das 9 horas às 24h.			
A sinalização de transito em nosso bairro é muito fraca. Temos acidentes constantes.			
São tantos buracos em nosso bairro que vivemos caindo e os carros quebrados. Quando arrumam é daquela maneira.			
Nossa região está com menores infratores matando com 13 / 14 anos. Não acontece nada.			
Todos falam que o lixo no Brasil é rico. Em nossa área não vemos nada de coleta seletiva. Nem vemos a coleta de lixo funcionando bem. Basta olhar nos cantos das ruas.			
Em relação à cultura e lazer, as classes C e D não tem opção de escolha e nem acesso a nada para diversão gratuita.			
A população está crescendo muito rápido em São Paulo. Como atender todos nos órgãos públicos? Presenciamos muitas falhas em tudo.			
O aumento da criminalidade está muito alto. Não podemos sair nas ruas com medo e insegurança.			
Não temos curso técnico para nossas jovens. Muitos fazem o ensino básico e param na vida.			
As escolas não demonstram mais confiança no ensino. Passam automático.			
As crianças são abusadas. Vivem até nos faróis vendendo balas e muitas deixam de ir para escola para cuidar da casa quando a mãe vai trabalhar.			
As meninas e meninos estão sendo mães e pais muito cedo. Tem menina de treze anos com dois filhos.			
Nosso bairro esta preocupado com a instalação do transbordo Anhanguera. Se for aprovado o cheiro vai ficar insuportável e os ratos vão devorar nossas casas.			
Muitos velhinhos em nosso bairro e não vemos nada de valorização para uma velhice digna. Além das doenças não tem uma motivação para viverem.			

Anexo V

RESULTADO DA PESQUISA DESENVOLVIDA PELOS ALUNOS DA E.E.PROFESSOR AYRES DE MOURA, PARA SER ANALISADA PELO (A) VEREADOR (A) /DEPUTADO (A):

***Análise da entrevista / Questionário**

* Entrevista realizada do dia 05 de Agosto à 25 de Agosto de 2014 / Análise feita com o grupo do dia 25 de Agosto à 03 de Setembro de 2014, com a direção da unidade e os jovens protagonistas.

1. Abaixo se encontram os principais problemas apontados na região. Assinale os que necessitam de maior urgência para as soluções. Dê sugestões
2. Após análise, dar um parecer sobre cada situação.

Situação Apresentada	Urgência/solução		Sugestões	Parecer do Vereador (a) / Deputado (a)
	Sim	Não		
1. Atendimento precário nos Prontos Socorros, Hospitais e UBS. Presenciamos a falta de medicamentos e de médicos. Os serviços prestados não atende as necessidades básicas do cidadão.	98%	02%	-Melhor remuneração / Encaminhamento para cirurgia em hospitais indicados pelo Posto de Saúde / Contratação Médicos concursados / Aumentar fluxo de estagiários / Incentivo nos benefícios salariais/ Capacitar funcionários para atendimento da clientela / Acelerar o atendimento/ Melhorar os equipamentos / Um hospital por bairro/ Valorizar médicos brasileiros/ Votar mais investimento na saúde / Aumentar a quantidade de remédios para população / Reforma no sistema de saúde.	Vereador 1: votar orçamento para ampliar gastos com a saúde e subsídio federal; ampliar o investimento salarial e valorizar médicos estrangeiros e nacionais para atender a demanda. Vereador 2: Esse é problema de gestão. Deve ser discutido e implementado com o processo emergencial nos investimentos; não culpamos o SUS (SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE). O problema é a gestão desorganizada. Vereador 3: Organizar a comunidade e formar comissões fiscalizadoras nos centros de saúde.

<p>2.Falta de creche / CEI no município de São Paulo / região. Aumento da demanda. Aumento de mães trabalhando.</p>	<p>99%</p>	<p>01%</p>	<p>Construção de CEIs, Creches e Escola de Ensino Integral / Aumentar investimento / Fazer pesquisa demanda no bairro/ Salário digno para funcionários / Controle de natalidade / Contratação de funcionários / Falta de administração / Incentivar empresas no apoio a creches de filhos de funcionários / Capacitação de funcionários / Administrar melhor a verba para educação em todos os níveis.</p>	<p>Vereador 1: No município faltam 150 vagas em creches. Pelas normas não se terceirizam as creches, mas aumenta o número de crianças. O ideal é buscar parcerias para espaços de montagem de creches. Vereador 2: As creches devem atender a necessidade das mães trabalhadoras e aumentar o tempo para integral. Vereador 3: Ampliar o espaço físico das creches e pedir apoio do Estado para mais construções; valorizar salário dos funcionários.</p>
<p>3.Falta dentista como serviços especializados na região. O número de atendimento gera expectativas de até seis meses de espera.</p>	<p>96%</p>	<p>04%</p>	<p>Falta dentista especializados/ Contratar dentistas nos hospitais e postos/Atendimento digno aos cidadãos sem recursos/Atender pessoas para verificar os dentes antes de estragar/Contratar estagiários / Agilizar atendimento/Salário digno/Menos consultório particular/Concursos/ Capacitação/Abertura de clínicas odontológicas públicas nos bairros-revolução</p>	<p>Vereador 1. Há convênios com clinicas particulares, identificar nos postos e hospitais. Vereador2. Muitos profissionais querem trabalhar por conta própria; trabalhar o incentivo dos profissionais para o trabalho público. Vereador 3. Os dentistas são de caráter emergencial nos hospitais; os postos agendam tratamentos.</p>
<p>4.O número de médicos para atendimento é muito defasado nos postos de atendimento.</p>	<p>90%</p>	<p>10%</p>	<p>Incentivar médicos no serviço público/Aumento de médicos igual menos pacientes na espera/Fiscalização dos serviços prestados pelos médicos – percebe-se esquemas/Formação de novos médicos qualificados/Criar número de telefone para denunciar médicos ausentes/</p>	<p>Vereador1. Investir nas condições médicas no trabalho e valorizar o salário; está no orçamento a faixa salarial de cada médico. Vereador2. A luta para manter o quadro dos profissionais na garantia de condições de trabalho e salário; parte dos médicos quer consultório particular; incentivar os médicos residentes. Vereador3. Precisamos tratar a</p>

				população nos hábitos para evitar doenças; política salarial.
5. Não adianta construções de hospitais, UBS e outros setores de atendimento à saúde se não existir investimento profissional. Salários defasados e falta capacitação.	99%	01%	Melhor planejamento dos recursos e da administração pessoal/Precisa fiscalizar médicos e enfermeiros e outros funcionários – denunciar/Capacitar todos /O problema está nos governantes/A sociedade precisa ver o serviço/Melhor salário, problema resolvido/Sistema de incentivo com cursos gratuitos/Mesmo com médicos de fora não adiantou nada.	Vereador 1. Cuidado com o orçamento da administração pública. Vereador2. Buscar parcerias de incentivo profissional com formações para os envolvidos; dever público valorizar salário do profissional. Vereador3. Mesmo assim precisa fiscalizar o funcionário para observar seu trabalho; analisar o problema de gestão.
6. Moradias sem condições dignas de sobrevivência. Observa-se ocupação indevida de áreas ocupadas sem recursos habitacionais.	95%	05%	População aumentou nas comunidades/Investimento Casas populares/Cidadão digno deve ter casa/Prioridade para pessoas de baixa renda pagam aluguel e não comem/Falta de segurança nas moradias/Apoio do CDHU/Criar política pública para moradias urgente/Falta projetos habitacionais/Terrenos abandonados devem ser ocupados para construção popular.	Vereador1. Há muitas invasões de áreas pelo aumento das famílias; projetos de construções de acordo com o orçamento público. Vereador2. Políticas de parceria com governo federal para atender a demanda; todos tem direito à moradia, está na constituição; legalizar áreas invadidas analisando situações gerais. Vereador3. Há preocupações não só na moradia como lazer e cultura; dignificar a moradia dos necessitados aumento investimentos públicos.
7. A falta de água para abastecimento da população está aumentando. O racionamento começou em algumas regiões.	100%		Construções reservatórios/Incentivo da população no respeito ao consumo de água/O governo precisa agilizar quando percebe o problema/Continuar com o racionamento para a população começar a sentir a responsabilidade de economizar	Vereador1. Não detalhou; precisa da chuva. Vereador 2. Toda gestão pública deveria ter preocupações já no passado e manter reservatórios para emergências; existem lugares

			água/Investimento nas represas, aprofundar mais/Governo precisa planejar/Educar a população para reaproveitamento da água/Começar a tratar a água do Rio Tietê e Rio Pinheiros.	escassos que não faltam água; foi imprudência do Estado também. Vereador 3. Precisamos da chuva
8.Muito se ouve falar em ampliar o transporte público, porém não se houve falar na qualidade desse transporte. Quais são as melhorias para a qualidade do transporte em São Paulo? Nós temos?	96%	04%	Segurança nos ônibus/Aumentar o fluxo de ônibus e incentivar população deixar veículo em casa/Investimento transporte público/Contratar mais funcionários para o transporte/Aumentar a frota de ônibus/Baixar o valor da passagem/Melhorar a qualidade/Afirmo que o transporte melhorou um pouquinho/Precisa acabar com as lotações gerando mais empregos em ônibus/Ampliação do Metrô/Fiscalizar empresas/Aumentar circulação de trens/	Vereador1. Estamos trabalhando para o transporte de trilhos. Vereador2. Com aumento dos trabalhadores é necessário aumentar trens, metros e incentivar população utilizar transporte público, mas para isso precisa mostrar qualidade. Vereador3. Investir em transporte que não polua; parceria com a população na utilização do transporte, mas com qualidade.
9.Há muito pouco policiamento nas ruas de nosso bairro. O ambiente anda muito perigoso, principalmente das 9 horas às 24h.	98%	02%	Aumentar policiamento nas ruas/Melhor treinamento e melhor salário/O perigo está em todos os horários/Bandido age na troca de turno dos policiais-criação de diversos horários de trabalhos/Mudar as leis, policia prende justiça solta/aumentar circulação em bairros pobres/Policiais devem agir com respeito na comunidade/Aumentar policiais à paisana nos bairros/Aumentar número de guarda civis/Aumentar número de postos policiais nos bairros.	Vereador1. A guarda municipal deve colaborar nas regiões juntamente com a policia do Estado. Vereador2. Postos policiais em cada região como ostensivos e conhecidos ; equilibrar o nível de vida da população com saúde, emprego e educação com oportunidades - isso evita parte da violência. Vereador3. Evitar a repressão; estar presentes sempre; papel da guarda municipal é segurança de órgãos públicos.
10.A sinalização de transito em nosso bairro é muito fraca. Temos acidentes constantes.	93%	07%	Melhorar e educar a população para uso da sinalização/Proibir carros em ruas estreitas/Aumentar lombadas/Monitorar o transito nos bairros com câmeras/População preservar placas de trânsito.	Vereador1. Prefeitura contrata empresas terceirizadas para isso. Vereador2. População deve colaborar denunciando situações e exigindo mudanças.

				Vereador3. Engenharia de tráfico é responsável pelo transito e sinalizações.
11.São tantos buracos em nosso bairro que vivemos caindo e os carros quebrados. Quando arrumam é daquela maneira.	89%	11%	Operação tapa buraco não adianta, deve recapear direito/Se tapar buraco deve fazê-lo direito, não dá para andar com tanto morro/Asfalto de qualidade, senão até água leva/Empresas contratadas abrem e fecham buracos de qualquer maneira, fiscalização/Manutenção constante é dever do governo/Prefeitura facilitar pagamento quando carro cai nos buracos.	Vereador1. Investir na manutenção das áreas públicas. Vereador2. Órgão público deve se responsabilizar pelos acidentes; manter a qualidade das ruas e avenidas; verbas dos orçamentos são votadas para isso. Vereador3. As subprefeituras devem solucionar os problemas.
12.Nossa região está com menores infratores matando com 13 / 14 anos. Não acontece nada.	95%	05%	Aumentar a maioria para 14 anos/Acreditar na educação em conjunto com a família/Mudar o código penal/Verificar maiores envolvidos com menores para o crime/Investir em instituições de suporte aos menores/Motivar empresários no acolhimento de mais jovens/	Vereador1. Incentivo das famílias nos acompanhamentos das crianças; Conselho Tutelar deve acompanhar situações. Vereador2. Deve existir trabalhos que valorizem nossas crianças e ocupem seu tempo não só na educação como lazer e atividades culturais; envolver famílias nos procedimentos de valorização da criança e dos jovens. Vereador3. Analisar com o Estado a situação e procurar solução conjunto com a sociedade.
13.Todos falam que o lixo no Brasil é rico. Em nossa área não vemos nada de coleta seletiva. Nem vemos a coleta de lixo funcionando bem. Basta olhar nos cantos das ruas.	91%	09%	Educar população na importância da coleta seletiva/Organizar horário de coleta/Incentivo de reciclagem em cada bairro/Domínio da reciclagem aos desempregados/Empresas contratadas para coleta de lixo se comprometer com o processo de reciclagem nos bairros qualificando profissionais na contratação.	Vereador1. Precisamos trabalhar o lixo, é rico na reciclagem; prefeitura incentivar trabalho comunitário. Vereador2. Incentivo da população no processo de separação do lixo e entrega a departamentos de recolhe para geração de empregos; governo trabalhar política de valorização do lixo. Vereador3. Incentivo à reciclagem.

<p>14.Em relação a cultura e lazer, as classes C e D não tem opção de escolha e nem acesso a nada para diversão gratuita.</p>	<p>93%</p>	<p>07%</p>	<p>Criação de parques nos bairros com atrações e participações populares/Aumentar números de praças com brinquedos/Aumentar espaços culturais nos bairros, muitos sem acesso à cultura por falta de dinheiro/Mais ginásio de esporte com acompanhamento profissional/Criação de teatros nos bairros.</p>	<p>Vereador1. Há políticas de incentivos culturais; precisa de maior divulgação para a população usufruir. Vereador2. Os preços da cultura são caros no Brasil; não só a prefeitura investir no acesso a todos, mas como todo o governo brasileiro e parceria com os empresários. Vereador3. Nos bairros não há espaços para construções de espaços culturais; providencias acessos em outros lugares com incentivo.</p>
<p>15.A população está crescendo muito rápido em São Paulo. Como atender todos nos órgãos públicos? Presenciamos muitas falhas em tudo.</p>	<p>78%</p>	<p>22%</p>	<p>Muitas vezes inauguram e não contratam funcionários/Mais criação de Poupatempo nos bairros/Precisa de um departamento para fazer controle de natalidade e sua importância/Os impostos podem ser melhor distribuído e órgãos do governo para orientação da população nesse contexto/Mais fóruns para atender o povo na região.</p>	<p>Vereador1. Faltam funcionários; muitos largam o serviço em busca de melhor salário. Vereador2. Investir no salário para atrair funcionários; não adianta construções de departamentos sem estrutura de atendimento. Vereador 2. Precisa de eficiência da gestão.</p>
<p>16.O aumento da criminalidade está muito alto. Não podemos sair nas ruas com medo e insegurança.</p>	<p>88%</p>	<p>12%</p>	<p>Treinar melhor guarda metropolitana e militar / Aumentar os postos de seguranças dia e noite nos bairros das duas forças/Ronda 24 horas/Maior investimento na segurança pública/Combate às drogas com mais rigor.</p>	<p>Vereador1. Não pronunciou. Vereador 2. Fazer políticas de valorização na periferia e adequar a população no processo de empregos dignos. Criar parcerias entre os órgãos para regionalizar a segurança. Vereador3. Contratação de profissionais de segurança competentes com formação.</p>
<p>Não temos curso técnico para nossas jovens. Muitos fazem o ensino básico e param na</p>	<p>76%</p>	<p>24%</p>	<p>Aumentar números de cursos pagos por empresários no preparo dos jovens e facilitar contratação/Só ETEC não dá conta/Motivação</p>	<p>Vereador1. O Estado tem vários incentivos como o ETEC e outros. Vereador2. Não basta oferecer</p>

vida.			para jovens com projetos de vida nas escolas do ensino médio para continuidade dos estudos e em cursos técnicos/ Melhorar os cursos que já existem e aumentar oportunidades.	curso devemos garantir acesso ao trabalho; estímulo à continuidade nos estudos. Vereador3. Criar parcerias com empresas na formação de cursos para atender o mercado.
17. As escolas não demonstram mais confiança no ensino. Passam automático.	90%	10%	Aumenta relacionamento entre professor e aluno/Qualificar professores e melhorar salários/Motivar professores e alunos/Acabar com o sistema de aprovação automática/Mudanças no sistema de ensino urgente/	Vereador1. Há incentivos nos salários; precisa aumentar o número de concursados; favor progressão continuada como processo. Vereador2. A escola deve acolher o aluno e trabalhar a vida do aluno; incentivo ao salário e atrair mais jovens para educação. Vereador3. Valorizar o professor e incentivar a vida escolar do aluno com a presença da família.
18. As crianças são abusadas. Vivem até nos faróis vendendo balas e muitas deixam de ir para escola para cuidar da casa quando a mãe vai trabalhar.	91%	09%	Fazer trabalho com a família na responsabilidade e de acordo com a lei/Ensino Integral/Fiscalização nas famílias e comprometer o Conselho Tutelar nas visitas/Fazer funcionar o ECA.	Vereador1. Responsabilizar a família; o Conselho Tutelar deve ser atuante. Vereador2. Garantir emprego para todos e garantir a dignidade do filho no acesso e permanência na escola; governo incentiva família com bolsas para filho ficar na escola. Vereador3. Denunciar situações com a sociedade.
19. As meninas e meninos estão sendo mães e pais muito cedo. Tem menina de treze anos com dois filhos.	89%	11%	Educar família na educação dos filhos/Projetos de acolhimento dos filhos na família/ União de família e escola em palestras diversas/Incentivo de diálogo com os filhos, maior participação em suas vidas/Educação sexual e acompanhamento psicossocial nas escolas/Projetos que prepara famílias em falar de sexo com filhos/Mais rigorosidade na mídia	Vereador1. Política educacional no processo de formação escolar e orientação das famílias. Vereador2. Trabalhar a valorização da criança e o tempo da criança na escola; orientação sobre sexualidade e preservação do corpo nas fases da vida.

			que não orienta a população e motiva a sexualidade sem orientação.	Vereador3. Incentivo à educação e orientação com a família.
20. Nosso bairro está preocupado com a instalação do transbordo Anhanguera. Se for aprovado o cheiro vai ficar insuportável e os ratos vão devorar nossas casas.	96%	04%	Continuar com o movimento e cobrar o processo que foi enviado na prefeitura contra o transbordo/Impedir que seja votado a favor na Câmara/Forçar empresa montar transbordo em bairro sem moradia.	Vereador 1. Favorável à instalação em outro lugar. Vereador2. Analisar se o transbordo vai beneficiar quantas famílias com a geração de empregos; criar situações de controle espacial para movimentação de veículos e controle de pragas e odores. Vereador3. É a favor do transbordo na região como benefício à toda população; tratar o lixo em processo.
21. Muitos velhinhos em nosso bairro e não vemos nada de valorização para uma velhice digna. Além das doenças não tem uma motivação para viverem.	100%		Maior atenção do governo/Programa de valorização de idosos/Lazer monitorado para velhinhos/Visita contínua de profissionais da saúde aos velhinhos/Casa de repouso dirigido pelo governo/Montar clubes para idosos nos bairros/Revisão de aposentadorias de todos os idosos/Fiscalizar a aplicação da lei dos idosos nas famílias e comprometer o Estado/	Vereador1. Poucas atividades que envolvem nossos idosos; incentivo social. Vereador2. Envolver os velhinhos nos espaços culturais e promover condições físicas para continuidade; criação de sistema assistencial exclusiva aos idosos em departamentos públicos. Vereador3. Criar condições de valorização dos idosos com parcerias particulares e incentivo cultural para eles.

Anexo VI: respostas dos professores ao questionário

Qual sua compreensão sobre o que seja uma Gestão Democrática? Dê uma definição.
Quando o funcionário participa das decisões importantes do dia-a-dia, mesmo que ele não tenha o poder de decidir, fazer parte do processo é de grande valor.
É a participação da comunidade escolar como professores, pais, alunos e funcionários para o funcionamento transparente do processo pedagógico como também administrativo. Um dos exemplos disso são os conselhos participativos com os representantes de sala onde eles relatam os pontos positivos e negativos do bimestre em cada disciplina.
Gestão democrática é quando toda a equipe participa das atividades. Nas reuniões pedagógicas com a PCG, PCAs ou o gestor.
Gestão democrática é quando toda equipe está articulada participando de todas as decisões.
Democracia nada mais é que ouvir e ser ouvido. Trabalhando em conjunto e tomando parte das decisões da escola.
Onde todos participam das decisões.
Entendo como gestão democrática aquela em que há participação significativa de todo corpo que faz parte da escola como os pais, professores, alunos, gestores, funcionários e a comunidade. Devendo estes participar conjuntamente nas decisões que visam melhorar o ensino e aprendizado e o ambiente escolar.
Quando a equipe escolar participa das decisões da unidade. Gestão, professores, alunos e pais. Baile de formatura.
Onde há participação de todos os seguimentos que compõem a escola: gestão, docentes, discentes e a comunidade. Quando a tomada de decisões se faz com a participação de todos.
Uma escola participativa onde todos colaboram e formam juntos seus ideais. A escola democrática é uma unidade onde todos participam, colaboram e atuam nas decisões.
Você percebe que houve uma Gestão Democrática aqui na Escola Ayres de Moura? () Sim () Não () Parcial – Cite uma situação.
Sim, mesmo discordando de alguma decisão, nós sempre podemos participar das decisões da escola.
Ouvir sempre as duas partes, entender o porquê que o aluno ou professor tomaram certas atitudes, onde foi preciso a mediação da gestão para que o aluno perceba que exista o diálogo igualitário em opiniões, sentimentos e no envolvimento das ações da escola.
Não respondeu
Sim. Com certeza nas reuniões de pais.
Parcial. Houve praticamente todos os momentos, porém parte da gestão tem dificuldade para ouvir o colega.
Sim. Através da fala do diretor com os pais.
Sim. Quando existe uma decisão a ser tomada na escola e a gestão convoca o Conselho de Escola para que todos participem e decidam em comum acordo.
Sim. Reunião com pais, professores e alunos.
Sim. Quando da decisão de uso de verbas a serem aplicadas na escola.
Sim. A escola onde todos atuam, sugerem e trabalham em equipe nas decisões.

Qual a sua percepção sobre o envolvimento da direção na ação dos alunos? Comente
Estimula o protagonismo dos alunos.
O envolvimento da direção é incentivar os alunos em suas ações protagonistas dando a eles certa autonomia para o desenvolvimento do jovem autônomo, solidário e competente.
Importante. Para que o programa funcione e que os alunos tenham uma formação acadêmica de excelência, a direção tem que estar sempre presente.
Perfeito, existe liberdade e respeito para que o aluno possa se manifestar.
Quase que perfeita, diretor e vice tentam entender o lado do aluno e trabalhar o problema de forma positiva.
Por meio dos clubes juvenis e pela presença de todos os gestores nos vários ambientes da escola.
O trabalho da direção junto aos alunos é focar em todos protagonistas dando aos alunos autonomia para o desenvolvimento solidário e competente.
A direção é muito presente. Existe diálogo com os alunos onde os mesmos expressam suas ideias e ideais.
Quando há o acompanhamento do desenvolvimento das atividades junto aos alunos. Por exemplo: clubes, grêmios, etc.
Democrática, onde a gestão e os educandos trabalham em equipe, o resultado é notável e excelente.

Você se sente motivado a participar nas decisões da escola? () sim () Não () Parcial - Como?
Sim, é estimulante quando você participa das decisões, ações unilaterais não motivam os funcionários.
Sim. A minha motivação é saber que faço parte de uma escola de mudanças contínuas e que as decisões tomadas na escola foram executadas de forma não hierarquizadas.
(x) sim
Sim. O gestor, diretor nos deixa a par dos problemas e podemos nos manifestar.
Sim. A gestão nos dá liberdade e nos pede apoio para tomar certas decisões.
Sim. A partir do momento em que é dada a abertura para esta participação, todos se sentem motivados.
Sim. A minha motivação é saber que faço parte de uma escola de mudanças contínuas e que as decisões são tomadas em reuniões com a participação dos professores, direção, coordenação e funcionários.
Sim. Nessa escola sempre participamos das decisões. Por isso, fazemos parte de uma gestão democrática.
Sim
Sim. Atuando nas articulações e trabalhos em equipe, inovando e colaborando com ideias.

Você participa dos eventos políticos e sociais promovidos pelos discentes em nossa escola? () sim () Não () Parcial. Cite um ou mais que você participou com os alunos.
Eleições do grêmio estudantil, organização dos clubes, escolha de eletivas.
Sim. Para criação do Grêmio Estudantil foi preciso engaja-los politicamente, mostrar a importância dessa ferramenta para mediação dos jovens com a gestão, por isso foi preciso aulas que abordassem esses temas onde a área de humanas incumbiu-se de formá-los para que houvesse eleições e organização de um evento desse porte.
(x) sim
Sim. Confraternização: festa das mães, junina, culminância, etc.
Sim. No primeiro ano participei da montagem do grêmio e no segundo ano participei de eventos e projetos escolares.
Sim. Festas, jogos, grêmio e jornal.
Parcial. Para a criação do grêmio estudantil foi preciso elaborar grupos de alunos e através da votação saiu a equipe vencedora.
Sim. Em todas comemorações e eventos.
Sim. Esclarecimento junto aos alunos do funcionamento do grêmio, a atuação de cada componente (membro) no desenvolvimento das atividades estudantis.
Sim. A articulação do grêmio estudantil, conselho de classe e série.
Qual a sua percepção sobre as Assembleias promovidas pela direção?
Estimula e traz a presença dos pais para dentro da escola.
A minha percepção foi à mudança de cultura da comunidade em relação à escola, que as mudanças estão acontecendo de fato e a prova maior é o comportamento do aluno que torna os pais envolvidos cada vez mais no cotidiano escolar. Por isso que em cada assembleia a assiduidades da comunidade só cresce, pois vê a mudança mais significativa, alunos críticos e protagonistas em seus lares.
Não respondeu
Existe uma grande participação da comunidade nas assembleias.
Importante.
A comunidade foi trazida para a escola e passou a participar ativamente da vida escolar.
A minha percepção foi a mudança de cultura da comunidade em relação a escola.
Muito boa.
Motivadora. Conscientizando a comunidade da necessidade da participação dos pais nas decisões da escola.
De excelência, pois a comunidade atua e sugere com a gestão e a equipe escolar.

Como você percebe o aluno nesse programa?
Eles começam bem tímidos e aos poucos vão tomando a frente nas ações da escola.
Percebo que os alunos paulatinamente estão entendendo que o programa é um preparo para a vida toda, não termina na escola, se dá como processo ao longo de toda a vida. E a cada série que avança o Projeto de Vida ganha mais sentido e influência sobre suas vidas.
Motivados. Sempre procurando melhorar no seu desempenho estudantil, no projeto de vida como protagonista.
O aluno amadurece muito, muda seu comportamento, é um aluno mais crítico.
Vem se adequando cada vez mais. É visível a melhora principalmente em âmbito social.
O aluno passou a focar mais o seu futuro. O sonho passou a ser projeto de vida
Percebo o aluno através dos seus sonhos nas aulas de projeto de vida em que cada um expõe o que quer ser e como alcançar seu objetivo.
Um comprometimento maior com todas as atividades e eventos da escola.
Como ser importante na escola.
Um jovem protagonista que atua, interage e participa das decisões das evoluções da escola.

Você tem sugestões para o trabalho do Grêmio Estudantil, Clube Juvenil e Líderes de Turmas? Quais?
Acho que em alguns momentos os alunos ainda esperam uma primeira ação vinda dos professores, para depois se organizarem, eles têm que ter mais iniciativa.
Para o Clube Juvenil pensaria em criar o Clube Feira das Nações, onde teria a aculturação sobre diversos países, atividades lúdicas de perguntas e respostas, roupas, bandeiras, costumes, religião e comidas típicas, além do intercâmbio escolar com os países envolvidos.
A cada ano temos novos alunos. Portanto, novo Grêmio Estudantil, novo clube juvenil, assim esperamos novos desafios.
Mais participação de todos da equipe nas atividades.
Algumas ideias e conceitos foram trabalhados durante o ano diretamente com os alunos. Exemplo: balada (matine) final de ano.
O grêmio deveria no caso desta escola ser mais ativo, responsável pelas atividades a serem desenvolvidas durante o intervalo.
Grêmio estudantil, fazer campeonato de jogos lúdicos: dominó, dama, xadrez. Clube juvenil, enquanto uns alunos estão em atividades nos seus clubes escolhidos, o líder procura fazer outra atividade para que ninguém fique parado: na quadra enquanto uns jogam bola, os outros para não ficarem parados irão jogar o lúdico.
União entre as turmas e menos competitividade.
Sim. Desenvolver atividades voltadas para a integração dos alunos como jornal, campeonato, jornal mural, etc.
Sim. Um sábado a cada mês com café da manhã e trocas de experiências.

Qual a sua percepção sobre as disciplinas eletivas na execução da sua disciplina específica? O processo de formação das eletivas tem um caráter democrático participativo dos alunos? Dê exemplos.
Sim, em algumas situações eles procuram pelo professor com mais afinidade, mas eles tentam entender os temas e se envolvem no projeto, trazendo sugestões para melhorar a eletiva.
As disciplinas eletivas vêm tirar o abstrato do currículo comum, dá outra metodologia para que o aluno perceba que o currículo está atrelado a vários temas que são abordados nas eletivas e ao longo do semestre e, melhora a compreensão e dá sentido aos seus estudos, pois vai de encontro em alguns deles, com o varal dos sonhos e o seu projeto de vida.
Sim, quando o aluno escolhe sua eletiva ele procura se identificar com o projeto. Ao identificar-se com o projeto automaticamente o aluno melhora em sala de aula.
O aluno escolhe a eletiva que quer participar depois que visita o workshop, pesquisa todas as eletivas.
As eletivas têm um caráter totalmente democrático. Os alunos têm chance de escolher a eletiva que lhe agrada e no início do semestre ainda podem trocar caso não se adaptem.
No caso da língua portuguesa, as eletivas ajudam no desenvolvimento da habilidade leitora / escritora.
As disciplinas eletivas tiram o abstrato do currículo comum e da outra metodologia para que o aluno perceba o currículo atrelado a vários temas que são abordados nas eletivas ao longo do semestre pois, melhora a compreensão e dá sentido aos seus estudos, indo de encontro aos objetivos, varal dos sonhos e projeto de vida.
Todas as eletivas possuem conhecimento agradável e que colaboram com a excelência acadêmica em diversas áreas do conhecimento.
A eletiva é relevante pois é um diferencial para o aluno. As eletivas são planejadas para que os alunos se sintam à vontade de se inscrever em qualquer uma.
Sim. Os educandos escolhem sua eletiva e esta colabora com o processo acadêmico na vida e estudos dos adolescentes.

O que você mudaria no Programa de Ensino Integral?
Gosto muito das eletivas, e se pudessem ampliar as eletivas e aulas em que os alunos pudessem escolher o tema a ser trabalhado.
Não respondeu
A quantidade de documentos a serem preenchidos.
Não falo em mudanças e sim adaptações. As turmas poderiam ser mais reduzidas com o máximo 30 alunos, isso ajudaria mais no aprendizado.
Eu repensaria a questão burocrática.
Contrataria um psicopedagogo para dar assistência aos alunos que necessitam.
O programa está sendo bem desenvolvido e tem alcançado os objetivos propostos, sendo assim não vejo necessidade de mudanças.
Aumentaria o quadro de professores.
Não mudaria nada. Adequaria um pouco mais a parte burocrática. Existe um excesso de documentos.
Nada até o presente momento. O programa está cada vez aprimorado e aproximando-se do afetivo, cognitivo e profissional do jovem protagonista.